



---

# Zur Lern- und Leistungsmotivation von Lehramtsstudierenden

Eine Interventionsstudie

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades  
an der Pädagogischen Hochschule Weingarten

**Betreuerin:**

Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Ursula Pfeiffer-Blattner  
*PH Weingarten*

vorgelegt von

**Mag.<sup>a</sup> phil. Heike Niederreiter**  
*Salzburg*

Weingarten, im Juni 2017

---

Für meine Tochter Jana.

Weil es nichts Schöneres auf dieser Welt gibt als dich.

Danke!

---

## Zusammenfassung

Die Arbeit fokussiert die Lern- und Leistungsmotivation angehender Lehrerinnen und Lehrer im Primarstufenbereich. Die zentrale Forschungsfrage lautet: *Wie werden innerhalb des Lehr- und Lernmodells ABC 3<sup>plus</sup> angestrebten Lernprozesse, die getragen werden von der Idee des Selbstregulierten Lernens, von den Studierenden in Bezug auf ihre Lern- und Leistungsmotivation wahrgenommen und rekonstruiert?* Ausgangspunkt für die Studie ist das Pilotprojekt ABC 3<sup>plus</sup>, welches den Lehramtsstudierenden die Möglichkeit bieten soll, einen umfassenden professionellen Habitus auszubilden. Dieser wird vor dem Theoried Hintergrund des systemtheoretischen Konstruktivismus, dem Ansatz zum Selbstregulierten Lernen und einem Professionstheorem dargelegt.

Das vorliegende Untersuchungsdesign erstreckt sich als Langzeitstudie über sechs Semester. Dies entspricht der gesamten Ausbildungszeit für den Studiengang Lehramt an Volksschulen bzw. Sonderschulen. Im Rahmen der triangulativ angelegten Studie werden für die qualitative Erhebung, an drei Messzeitpunkten Gruppendiskussionen mit den Studierenden der Pilotgruppe durchgeführt. Diese werden nach der Dokumentarischen Methode ausgewertet. Für die quantitative Erhebung werden, ebenfalls an den drei Messzeitpunkten, Lehramtsstudierende zu ihrer Lern- und Leistungsmotivation befragt. Die Ergebnisse aus dieser empirischen Studie geben Antworten auf relevante Fragen, die sich in der Lehrer/innenausbildung stellen. Im Besonderen zeigt sich, dass das Erfahren von Resonanzräumen im Studium wesentlich zur Lern- und Leistungsmotivation beiträgt. Das Schaffen von Möglichkeiten, in denen sich die Studierenden in ihrem professionellen Habitus wahrgenommen erleben, über sich und ihre Handlungen reflektieren können sowie ein Feedback über ihre Handlungen erhalten, ist laut den Ergebnissen der Studie relevant für ihre Professionalisierung. Außerdem verdeutlichen die Ergebnisse, dass die Übernahme von Verantwortung, wie sie im Rahmen von Citizenship Learning möglich ist, einer Begleitung bedarf, dass sie als sinnhaft für das eigene professionelle Handeln erkannt wird. Darin ist auch ein tertiärer Bildungsauftrag an der Pädagogischen Hochschule zu sehen. Eine weitere Erkenntnis der Studie ist relevant für die Schulpraktischen Studien. Sie nehmen aus Sicht der Lehramtsstudierenden den höchsten Stellenwert im Studium ein. Aus diesem Grund widmet sich die Arbeit zentral dem Aspekt des Theorie-Praxis-Transfers, da gerade dieser auch curricular das berufsfeldbezogene Studium stark charakterisiert. In der Gesamtschau der Arbeit nimmt des

---

Weiteren das Selbstregulierte Lernen einen wesentlichen Stellenwert ein, da die Studierenden sich über diese Lernform als autonom erleben können und damit das Studium als einen umfassenden Bildungsprozess erfahren.

## **Abstract**

This paper focusses on motivation to learn and to perform of teachers in primary education. The main research question is: “How are processes of teaching and learning within the ABC3<sup>plus</sup> model – which are based on self-organised learning – perceived and reconstructed by students.” The pilot-project ABC3<sup>plus</sup> was the starting point of this study, which is aimed to offer possibilities to teacher-trainees to develop a comprehensive professional habitus based on the theoretical background of system oriented constructivism, the approach of self-regulated learning and a profession-theorem. The research-design comprises a longitudinal study across six semesters. This is one complete cycle of a teacher-training for primary-school teachers or teachers for special needs education. The qualitative results are undertaken in a triangulated study on three points in time by group-discussions of the members of the piloting group. These results are evaluated using the “documentary method”. The quantitative research is also done on three points in time focussing on the motivation of the students to learn and perform.

The results of this empirical study answer relevant questions of teacher training. Experiencing resonant spaces while studying contributes to motivation in this context. According to the this study creating possibilities where students are perceived in their professional habitus, reflecting their actions and receiving feedback about their actions is relevant to their professional development. In addition it was shown that taking responsibility – as it is done in “Citizenship Learning” – needs support that the impact of it can be transferred to professionalisation. This support is the educational task of the “Pädagogische Hochschule”. Furthermore, this study is relevant for practical studies at schools. Those are out-most important in the students’ perception. This is the reason why this paper dedicates itself to the aspect of the theory-practical transfer, as this characterises the curriculum of this profession-based study.



---

# Inhalt

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG, PROBLEMSTELLUNG, VORGEHEN.....</b>	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>THEORETISCHE GRUNDLAGEN .....</b>	<b>11</b>
2.1	SELBSTREGULIERTES LERNEN.....	12
2.1.1	<i>Ein tragfähiger Lernbegriff aus Sicht der subjektwissenschaftlichen Theorie .....</i>	<i>14</i>
2.1.2	<i>Definition Selbstreguliertes Lernen .....</i>	<i>15</i>
2.1.3	<i>Das sozial-kognitive Modell der Selbstregulation .....</i>	<i>17</i>
2.1.4	<i>Kritik am Konzept Selbstreguliertes Lernen.....</i>	<i>22</i>
2.1.5	<i>Zusammenfassung .....</i>	<i>22</i>
2.2	MOTIVATION MIT BESONDEREN BLICK AUF LERNEN UND LEISTUNG .....	23
2.2.1	<i>Motivation .....</i>	<i>23</i>
2.2.2	<i>Lernmotivation im Fokus der Interessentheorie .....</i>	<i>27</i>
2.2.3	<i>Leistungsmotivation im Fokus von Zielkonzepten und Anstrengungsvermeidungshaltung.....</i>	<i>30</i>
2.2.4	<i>Zusammenfassung .....</i>	<i>36</i>
<b>3</b>	<b>PROJEKTBESCHREIBUNG: DAS LEHR- UND LERNMODELL ABC 3<sup>PLUS</sup> .....</b>	<b>38</b>
3.1	THEORETISCHE RAHMUNG.....	38
3.1.1	<i>Systemtheoretischer Konstruktivismus .....</i>	<i>40</i>
3.1.2	<i>Selbstreguliertes Lernen.....</i>	<i>43</i>
3.1.3	<i>Professionstheorem .....</i>	<i>45</i>
3.2	PRAKTISCHE UMSETZUNG.....	49
3.2.1	<i>Selbstregulation in der Praxis.....</i>	<i>50</i>
3.2.2	<i>Fach- und Sachkompetenz in der Praxis.....</i>	<i>51</i>
3.2.3	<i>Resonanzbeziehung in der Praxis.....</i>	<i>52</i>
3.3	ERWARTUNGSHORIZONT UND KRITISCHER BLICK .....	53
3.4	ZUSAMMENFASSUNG .....	53
<b>4</b>	<b>EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG.....</b>	<b>55</b>
4.1	FRAGESTELLUNGEN .....	58
4.2	METHODEN.....	60
4.2.1	<i>Untersuchungsdesign.....</i>	<i>60</i>
4.2.2	<i>Beschreibung der Stichproben .....</i>	<i>63</i>
4.2.2.1	<i>Teilnehmer/innen am Studienversuch.....</i>	<i>63</i>
4.2.2.2	<i>Teilnehmer/innen empirische Erhebung .....</i>	<i>64</i>
4.3	INSTRUMENTE DER DATENERHEBUNG .....	64
4.3.1	<i>Gruppendiskussionsverfahren.....</i>	<i>64</i>
4.3.2	<i>Fragebogenerhebungen und Instrumentarien.....</i>	<i>65</i>

4.3.2.1 Leistungsmotivationsinventar-Kurzversion (LMI-K) .....	66
4.3.2.2 Der Anstrengungsvermeidungstest (AVT) – als Basis für die Version Anstrengungsvermeidungstest für Studierende (AVT-St) .....	67
4.4 VERFAHREN DER DATENAUSWERTUNG.....	69
4.4.1 Vorgehen bei der Auswertung der qualitativen Daten mittels Dokumentarischer Methode....	69
4.4.2 Vorgehen bei der Auswertung der quantitativen Daten mittels SPSS Statistics .....	73
<b>5 DOKUMENTARISCHE INTERPRETATION DER GRUPPENDISKUSSIONEN .....</b>	<b>75</b>
5.1 GRUPPENDISKUSSIONEN RUNDE 1 – INKL. DARLEGUNG DER VORGEHENSWEISE .....	75
5.2 KURZRESÜMEE DER GRUPPENDISKUSSIONEN RUNDE 1.....	108
5.3 GRUPPENDISKUSSIONEN RUNDE 2.....	109
5.4 KURZRESÜMEE DER GRUPPENDISKUSSIONEN RUNDE 2.....	131
5.5 GRUPPENDISKUSSIONEN RUNDE 3.....	133
5.6 KURZRESÜMEE DER GRUPPENDISKUSSIONEN RUNDE 3.....	159
<b>6 IDENTIFIKATION DER LERNPROZESSE IM ÜBERBLICK .....</b>	<b>162</b>
ERGEBNISDARSTELLUNG DER FRAGEBOGENERHEBUNGEN .....	162
6.1 LERNPROZESSE VOR DEM HINTERGRUND DES SELBSTREGULIERTEN LERNENS.....	172
6.2 LERNMOTIVATION UNTER DEM FOKUS INTERESSE.....	178
6.3 LEISTUNGSMOTIVATION UNTER DEM FOKUS VON ZIELKONZEPTEN UND DER ANSTRENGUNGSVERMEIDUNGSHALTUNG .....	181
6.4 PROFESSIONSTHEOREM.....	184
<b>7 ABSCHLIESSENDE BETRACHTUNG UND WEITERFÜHRENDE FRAGEN.....</b>	<b>188</b>
<b>8 LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>197</b>
<b>9 ANHANG.....</b>	<b>207</b>



## **Abbildungen**

Abbildung 1 Begriffsvielfalt nach Faulstich (2000) .....	16
Abbildung 2 Phasen der Selbstregulation nach Barry J. Zimmerman & Campillo (2003, S. 239) ..	18
Abbildung 3 Faktoren und Rückkoppelungsschleifen im zyklischen Prozess der Selbstregulation (Zimmerman, 2000, S.15) .....	19
Abbildung 4 Erweitertes Motivationsmodell mit ergebnis- und folgenbezogenen Erwartungen nach Heckhausen & Heckhausen (2010, S. 5) .....	24
Abbildung 5 Wichtige Dimensionen zur Unterscheidung von Zielen (Kleinbeck, 2010, S. 292) ....	31
Abbildung 6 Wirkmodell ABC 3 <sup>plus</sup> (Niederreiter, Schober, 2014).....	40
Abbildung 7 Systemgeflecht für gelingenden Theorie-Praxis-Transfer nach Kaiser-Gruber (2013), modifiziert 2015 Niederreiter .....	50
Abbildung 8 Forschungsdesign .....	61
Abbildung 9 Basisdesign 1 zur Verbindung qualitativer und quantitativer Forschung; (modifiziert nach Miles & Huberman, 1994, S. 41; zitiert nach Flick, 2008).....	62
Abbildung 10 Methodische Vorgehensweise Dokumentarische Methode nach Bohnsack (2014). Eigendarstellung .....	70
Abbildung 11 Schematische Darstellung der Vergleichshorizonte (Eigendarstellung) .....	72

## **Tabellen**

Tabelle 1 Übersicht über Diskursbeschreibungen GD-Runde 1 bis 3.....	81
Tabelle 2 Deskriptive Statistik zur Leistungsmotivation .....	165
Tabelle 3 Übersicht der Reliabilitäten (Cronbachs Alpha) der einzelnen Konstrukte bzw. Skalen	
Anmerkung: n schwankt auf Basis vereinzelt fehlender Daten .....	167
Tabelle 4 Deskriptive Statistik AVT.....	168

## **Diagramme**

Diagramm 1 Leistungsmotivation im Zeitverlauf .....	165
Diagramm 2 Anstrengungsvermeidungshaltung - Unterschiede zwischen den Gruppen .....	168
Diagramm 3 Anstrengungsvermeidung im sozialen Kontext.....	170
Diagramm 4 Anstrengungsvermeidungshaltung als Trait.....	171
Diagramm 5 Anstrengungsvermeidungshaltung als Strategie .....	172

# 1 EINLEITUNG, PROBLEMSTELLUNG, VORGEHEN

## Einleitung

„Wer heute nur immer das tut, was er gestern schon getan hat, der bleibt auch morgen, was er heute schon ist.“<sup>1</sup> Im Zitat des aus dem 15. Jahrhundert stammenden Universalgelehrten Leonardo da Vinci (1452 - 1519) findet sich wieder, was dem österreichischen Schulwesen heute in unterschiedlichen Quellen zur Last gelegt wird - nämlich, dass es in alten Strukturen und Verhaltensmustern verharre.

Populärwissenschaftliche Autoren wie Salcher, Hengstschläger und Precht bezeichnen Schule, in Österreich ebenso wie in Deutschland, als eine „Talentvernichtungsindustrie“ (vgl. Salcher, 2008), behaupten, sie stelle das „Mittelmaß“ in den Mittelpunkt (vgl. Hengstschläger, 2012) und sie überfrachte junge Menschen mit Wissen, das sie kaum brauchen werden. Nicht zuletzt dressiere sie die Schülerinnen und Schüler zu „langweiligen Anpassern“ (vgl. Precht, 2013), weil am „bürokratischen-hierarchischen Lernmodell“ (ebda, 2013, S. 183) festhalten wird. Es steht jedoch außer Frage, dass in Österreich die Reformierung des Schulsystems voranschreitet. So wird beispielsweise im Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013 - 2018 grundgelegt, dass – als eine von vielen Maßnahmen im Arbeitsprogramm – die Flexibilisierung der Zeitstruktur zur Stärkung der Profilbildung in Schulen angestrebt wird (Bundeskanzleramt, Bundespressedienst, 2013, S. 42). Die Einführung der Neuen Mittelschule hat bereits flächendeckend stattgefunden, die Zentralmatura wurde eingeführt und es wurde begonnen, die Lehrer/innenausbildung zu reformieren<sup>2</sup>. Mit dieser eingeschränkten Beispielauswahl wird aufgezeigt, dass sich die Bildungslandschaft in Österreich stetig verändert. Es lässt sich jedoch nur schwer abschätzen, wofür Schülerinnen und Schüler und demzufolge auch Lehramtsstudierende ausgebildet werden müssen, um die Zukunft zu meistern. Lehrerinnen und Lehrer stehen folglich vor einer großen Herausforderung und übernehmen eine wegweisende Rolle. Das österreichische Bundesministerium für Bildung hält fest:

*Lehrpersonen „sind die Schlüsselkräfte für die Talenterkennung und erfüllen eine wichtige Mentorenfunktion. Motivation, Qualifikation und hohe fachliche und soziale Kompetenzen*

---

<sup>1</sup> <http://www.lebens-zitate.de>

<sup>2</sup> Siehe dazu PädagogInnenbildung NEU; Bundesministerium für Bildung:  
<https://www.bmb.gv.at/schulen/lehr/labneu/index.html> [Stand: 14.10.2016]

*sind unverzichtbare Voraussetzungen. Von unseren Lehrkräften hängt wesentlich die Qualität des Unterrichts und der Erfolg jeder Schulreform ab. Deshalb müssen wir Rahmenbedingungen schaffen, die Motivation, Durchlässigkeit und Qualität bestmöglich gewährleisten“.*<sup>3</sup>

In einem fachlichen Kontext ist demzufolge zu überlegen, was konkret zu tun ist, um jene qualifizierten, motivierten Schlüsselkräfte heranzubilden. Einerseits ist die Fort- und Weiterbildung angehalten, erfahrene Pädagoginnen und Pädagogen in den geforderten, notwendigen Bereichen zu coachen, andererseits ist bereits in der Lehrer/innenausbildung per se anzusetzen. Letzteres betreffend agieren in Österreich zwei Systeme mit-, aber auch nebeneinander. Zum einen wird die Ausbildung der Sekundarstufenlehrer/innen seit dem Studienjahr 2016/17 von den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen in Kooperation organisiert. Zum anderen sind für die Ausbildung der Volksschullehrer/innen (auslaufendes Curriculum gültig bis 2017) bzw. Primarstufenlehrer/innen (neues Curriculum gültig seit 2015/16) bislang allein die Pädagogischen Hochschulen zuständig. Vor dem Hintergrund der Qualitätssicherung im Ausbildungsbereich vollzieht sich somit im Bildungsbereich aktuell ein bedeutsamer Wandel.

Diese Arbeit richtet ihren Fokus auf das Lehramt für Volksschule - künftig Bachelorstudium der Primarstufe - und damit auch ganz auf die Institution Pädagogische Hochschule (PH). Wie die hier angebotene Ausbildungssituation seitens der Studierenden wahrgenommen wird, wird in einer bundesweiten Befragung durch das Institut für empirische Sozialforschung (IFES) aus dem Jahr 2009 sichtbar. 1288 Studentinnen und Studenten an österreichischen Pädagogischen Hochschulen bewerten die pädagogische, fachliche und soziale Kompetenzvermittlung mit einem Mittelwert (MW) von 2,0 – 2,3<sup>4</sup> durchwegs positiv. Nachfolgende Bereiche werden jedoch nur als *mäßig* eingestuft: Unterrichten in einem multikulturellen Umfeld (MW 2,8), das Verknüpfen von theoretischem Wissen und praktischer Anwendung (MW 2,5) und der Aspekt der Teamarbeit (MW 2,6). Größter Handlungsbedarf besteht der Studie zufolge bei Lehrinhalten bezüglich des Umganges mit Vorgesetzten (MW 3,5), mit Eltern (MW 3,4), mit Gewalt in der Klasse (MW 3,4) und der Vorbereitung auf lebensbegleitendes Lernen (MW 2,9) (vgl. IFES, 2009, S. 8f). Als

---

<sup>3</sup> <https://www.bmb.gv.at/schulen/lehr/labneu/warum.html> [Stand: 14.10.2016]

<sup>4</sup> MW bis 2,4 werden als *positiv*, MW ab 2,5 werden als *mäßig* deklariert. MW ab 3,0 werden klar dem *negativen* Skalenbereich zugeschrieben.

bemerkenswert bezeichnen die Herausgeber/innen der Studie den Umstand, dass mit ansteigendem Semester beinahe alle Lehrinhalte eine schwächere Bewertung erhalten, und „mit zunehmendem Semester erhöht sich auch der Anteil der Studierenden, die sagen, dass sie sich von der Lehramtsausbildung zu Beginn des Studiums mehr erwartet haben“ (ebda, S. 13). Letztgenannter Punkt ist für die vorliegende Arbeit von Interesse, denn das Nichterfüllen der Erwartungen lässt einen Motivationsverlust in Bezug auf das Lern- und Leistungsverhalten vermuten. Diesen Motivationsverlust beschreibt auch der deutsche Erziehungswissenschaftler und Bildungsforscher Manfred Prenzel in seinem Artikel „Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren“ (1996b). Er verweist darin auf Studien, in denen festgestellt wird, dass im Verlauf der Schul-, aber auch Studienzeit die intrinsische Lernmotivation sowie das Interesse systematisch abnehmen. Laut den Ergebnissen der Studie *„Motivation deutschsprachiger Studierender in der 'Bologna-Ära'“* von Brahm und Gebhardt (2011) mit 3974 Universitätsstudierenden kann belegt werden, dass je nach Studienphase (Studieneingang, Bachelor, Master) die Studienmotivation<sup>5</sup> unterschiedlich bewertet wird. Da die Ausbildung der Studierenden an den Pädagogischen Hochschulen bislang beim Bachelor endete, sind jene Werte der genannten Studie von besonderem Interesse, die bis zu diesem Zeitpunkt reichen. So ist einem Ergebnis dieser Forschungsarbeit zu entnehmen, dass sowohl die intrinsische Lernmotivation als auch die intrinsische und extrinsische Studienmotivation von der Studieneingangsphase (1. Studienjahr) hin zum Bachelorstudium (2. und 3. Studienjahr) abnimmt. Die extrinsische Lernmotivation hingegen steigt in diesem Studienabschnitt.<sup>6</sup>

Eine Umfrage zum Motivationsverlauf<sup>7</sup> über die ersten fünf Semester an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig wie auch zahlreiche informelle Gespräche zwischen bzw. mit Studierenden und Lehrenden an der genannten Hochschule bestätigen, dass nach der anfänglich hohen Motivation der Studierenden zu Studienbeginn ein kontinuierlicher Verlust der Lern- und Leistungsmotivation auszumachen ist. Diese Wahrnehmung ist stimmig zu den oben genannten empirischen Ergebnissen.

---

<sup>5</sup> Das Konstrukt Studienmotivation wird verstanden als „die individuellen Beweggründe, aus denen ein Studium aufgenommen, das Lernen gestaltet und langfristig Motivation geschöpft wird“ (Brahm & Gebhardt, 2011, S. 17)

<sup>6</sup> Zum Masterstudium hin steigen die Werte intrinsische Lernmotivation und intrinsische Studienmotivation wieder. Die extrinsische Studienmotivation und die extrinsische Lernmotivation sinken.

<sup>7</sup> Siehe dazu auch S. 12

Für den deutschsprachigen Forschungsraum ist ein Forschungsdesiderat zu verzeichnen. Obwohl das Interesse an der Lern- und Leistungsmotivation auch aus dem praktischen Handlungsfeld ein großes ist, zeigt sich bei der Durchsicht der wissenschaftlichen Literatur jene Forschungslücke dahingehend, dass lediglich wenige empirische Untersuchungen vorliegen, in denen explizite Lernprozesse in Verbindung mit der Lern- und Leistungsmotivation aus Sicht der Akteurinnen und Akteure selbst, also aus Sicht der Studierenden, rekonstruiert und sichtbar gemacht werden. Dies thematisiert die vorliegende Arbeit.

### **Problemstellung**

Welche Möglichkeiten bieten sich nun an, die Lern- und Leistungsmotivation der Studierenden zu heben? Deci & Ryan (1993, S. 236) halten fest, dass die Entwicklung von Motivation gefördert werden kann, wenn es Lernenden möglich wird, psychologische Befriedigung und Anteilnahme zu erfahren und wenn die Bestrebungen nach Selbstbestimmung unterstützt werden. „Verantwortlich für alle diese Prozesse sind letztendlich die sozialen Bedingungen, die das Bestreben nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit unterstützen oder verhindern“ (ebda, 1993, S. 236). Das Hochschulgesetz 2005 (Jonak & Münster, 2014) fordert unter § 9 dazu passend, den angehenden Lehrpersonen fundiertes Fachwissen zu vermitteln, dabei von neuesten Erkenntnissen auszugehen, sich an den gewandelten Professionalisierungserfordernissen zu orientieren und im Besonderen auf die Lernfreiheit und das Mitspracherecht der Studierenden zu achten sowie sie in ihren sozialen Kompetenzen zu stärken – um nur die für diese Arbeit wesentlichen Ansätze zu nennen.

Welche (sozialen) Bedingungen sind nun an den Pädagogischen Hochschulen, im Besonderen an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig, vorzufinden? Wodurch kann Autonomie von den Studierenden erlebt werden und woran können die Kompetenzen der Studierenden wachsen? Kann die Lern- und Leistungsmotivation und die Anstrengungsbereitschaft gefördert bzw. die Anfangsmotivation gehalten werden, wenn Lehr- und Lernbedingungen geschaffen werden, von denen angenommen werden kann, dass sie die Motivation erhöhen?

Ausgehend von der Prämisse, dass ein systematischer Motivationsverlust während der Studienzeit stattfindet und dass dieser Motivationsverlust die Lern- und Leistungsbereitschaft der Studierenden negativ beeinflusst (vgl. Dresel & Lämmle, 2011), gilt es, tradierte und gefestigte

Lehr- und Lernprozesse zu hinterfragen, gegebenenfalls aufzubrechen und neue Erfahrungen (auf Seiten der Studierenden wie auch der Lehrenden) zu ermöglichen. Studierende haben einerseits die Erwartung, Beispiele und Modelle für gelungenen Unterricht zu erleben, andererseits sollen studentische Lernprozesse durch „shift from teaching to learning“ (Berendt, 2000, S. 248) betont werden. Darunter wird verstanden, dass es eine Abkehr von der bislang in Bildungsinstituten praktizierten Input-Steuerung gibt und dafür die Output-Orientierung, also das Lernergebnis, fokussiert wird. Damit verbunden rücken auch jene Strategien in den Mittelpunkt, die zu dieser Zielerreichung führen sollen, wie z.B. die Förderung von Selbstreguliertem Lernen (vgl. Fendler & Gläser-Zikuda, 2013). Die genannten Prozesse gilt es jedoch zuerst zu hinterfragen. Dazu wird festgehalten, dass unter dem *Prozess des Lernens* ein mehrstufiger Prozess verstanden wird, der zum Erwerb von Wissen führt bzw. führen soll. Ihm innewohnend sind das Produzieren und/oder Wahrnehmen, das Abrufen, das Verstehen und das Speichern von Informationen. Der aufgezeigte Prozess ist die Voraussetzung dafür, dass Wissen letztendlich angewendet bzw. transferiert werden kann, wobei durch den Begriff *Erwerb* der aktive, konstruktive Inhalt kognitiver Aspekte beschrieben wird. Die Begriffe Lernen und Wissenserwerb werden hier synonym verwendet (vgl. Wirth, 2004, S. 17).

Um nun den Studierenden die angesprochenen Erfahrungen - Autonomie, soziale Eingebundenheit, Kompetenz - im Studium zu ermöglichen und dadurch auch die Motivation zu steigern, braucht es laut Seel (2009) Rahmenbedingungen, die u.a. ein Lernen durch Selbstregulation und Verantwortungsübernahme zulassen bzw. einfordern. Tradierte Unterrichtsmuster, die durch lange Schulerfahrungen erworben werden, zeigen sich bei den angehenden Lehrerinnen und Lehrern als sehr resistente Überzeugungssysteme. Es ist daher unumgänglich im Rahmen der Lehrer/innen-Ausbildung und der bildungspolitisch angestrebten Qualitätssicherung, Möglichkeiten zu schaffen, sowohl die eigenen Schulerfahrungen zu reflektieren und zu hinterfragen, als auch weitere Möglichkeiten bzw. Zugänge zur Teilhabe an beruflichen und gesellschaftlichen Erfahrungen selber erleben zu können. Falls nötig, müssen dazu bereits gefestigte Denk- und Handlungsmodelle aufgebrochen werden.

Es gilt zu bedenken, dass der überwiegende Teil der Studierenden, der sich für ein Lehramtsstudium entscheidet, direkt nach der (zumeist) zwölfjährigen Schulzeit mit reichlich eigener Schulerfahrung an die Hochschule kommt. In dieser Schulzeit wurden u.a. „Formen selbstständigen (sic!) Lernens [...] nur selten erlebt“ (ebda. S. 9). Wenn Studentinnen und

Studenten Lehr- und Lernformen, die die aufgezeigten Ziele in der Ausbildung manifestieren, kennenlernen und erleben können - wenn also die Ausbildungsstätte und die darin agierenden Lehrpersonen als Modell fungieren - besteht eine größere Wahrscheinlichkeit, dass die angehenden Pädagoginnen und Pädagogen ihre Arbeitsweise dementsprechend gestalten werden (vgl. Seel, 2004). Abgeleitet aus den bisherigen Annahmen wurde mit dem in Kapitel 3 ausführlich beschriebenen „Lehr- und Lernmodell ABC 3<sup>plus</sup>“ ein pädagogisch-didaktischer Ansatz entwickelt, der auf den drei Säulen *Selbstkompetenz*, *Fach- & Sachkompetenz* und der *Resonanzbeziehung* aufbaut. Agierend auf den Ebenen der Allgemeinen Bildung (A), Berufsbildung (B) und Citizenship Learning (C) stellen die drei Säulen ein Systemgeflecht dar, welches wiederum vor dem Hintergrund des systemtheoretischen Konstruktivismus, dem Ansatz zum Selbstregulierten Lernen und dem Professionstheorem zu verstehen ist (vgl. Cerny, 2013). Das vorrangige Ziel des als Pilotprojekt angelegten Lehr- und Lernmodells ist es, Lehramtskandidatinnen und -kandidaten die Möglichkeit zu geben, einen umfassenden professionellen Habitus auszubilden, damit sie den vielfältigen Anforderungen der schulischen Arbeitswelt angemessen begegnen können. Aus diesem Grund werden für die vorliegende Studie die Elemente Selbstreguliertes Lernen (1), Resonanzbeziehung (2) und Citizenship Learning, verstanden im Sinne von Lernen durch Verantwortung (3), in weiterer Folge als wesentlich erachtet. Im Lehr- und Lernmodell ABC 3<sup>plus</sup> wird ihnen mit folgenden Maßnahmen Rechnung getragen:

(ad 1) Selbstreguliertes Lernen: Dieser Ansatz wird in jenen Bereichen, in denen es sinnvoll scheint, als durchgängiges Lehr- bzw. Lernprinzip etabliert. Wahlmöglichkeiten, Schwerpunktsetzungen und Mitbestimmungsmöglichkeiten werden so weit wie möglich im Rahmen der Ausbildung angeboten und geschaffen. Die bereits erwähnte Studie von Brahm und Gebhardt (2011, S. 21) zeigt diesbezüglich auf, dass die Proaktivität der Studierenden, also deren aktive Beteiligung an Lehrveranstaltungen, eher gering ausgeprägt ist ( $AV = 2.30$ ,  $SD = .80$ ), während die Fremdsteuerung als eher stark ausgeprägt bewertet wird ( $AV = 3.71$ ,  $SD = .67$ ). Dieses Ergebnis entspricht weder den Bologna-Vorgaben noch dem in der Literatur angestrebten Ideal von aktiv-konstruktiv lernenden Individuen. Selbstreguliertes Lernen wird daher im Pilotprojekt ABC 3<sup>plus</sup> besonders gefördert und gefordert.

(ad 2) Resonanzbeziehung zur Förderung der sozialen Eingebundenheit: Das Theoriekonstrukt der Resonanzbeziehung nach Hartmut Rosa (siehe dazu 3.1.2) wird in die Ausbildung aufgenommen. Dazu wird eine über die gesamte Ausbildungszeit hinweg konstante Studiengruppe gebildet, die in ihrer Teamfähigkeit besonders gestärkt wird. Dies soll dazu dienen, einen regen Austausch

sowohl auf der fachlichen als auch auf der sozialen Ebene zu forcieren. Damit die Studierenden in ihren Lernprozessen nicht alleine gelassen werden, werden ihnen diverse Resonanzräume (z.B. Gruppendiskussionen) geboten. Hier können sie einerseits ihren professionellen Habitus entwickeln, festigen und reflektieren und andererseits wird der allgegenwärtigen Entfremdung (vgl. Rosa, 2007) im Studium entgegengewirkt.

(ad 3) Der Vielfalt der Arbeitswelt professionell begegnen: Unter Punkt 2 der Präambel der Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister vom April 2009 in Leuven heißt es:

*Studierendenzentriertes Lernen und Mobilität werden den Studierenden dabei helfen, sich jene Kompetenzen anzueignen, die ihnen in einem sich wandelnden Arbeitsmarkt abverlangt werden, und sie befähigen, ihre Rolle als aktive und verantwortungsbewusste Bürgerinnen und Bürger wahrzunehmen.*<sup>8</sup>

Im zugrundeliegenden Lehr- und Lernmodell ABC 3<sup>plus</sup> wird die oben genannte Rolle mitunter angebahnt bzw. erlebbar durch Einführung von Citizenship Learning (siehe dazu 3.1.2). Die Partizipation, gesehen als soziale, gesellschaftliche und politische Beteiligung, steht im Mittelpunkt dieser Begrifflichkeit. Für das Projekt werden äquivalent dazu folgende Ziele angestrebt:

- Studierende nehmen reflektiert und aktiv an der Gesellschaft teil, und zwar sowohl in formalen wie in non-formalen Bildungsarrangements.
- Sie entwickeln dadurch Kompetenzen, die sie u.a. zur Bewältigung von möglichen Paradoxien im Lehrer/innendasein befähigen.
- Sie erhalten eine handlungsleitende Vorstellung davon, wie sie als Lehrende ihre Schülerinnen und Schülern zu eigenverantwortlichen, selbstkritischen Persönlichkeiten heranbilden können.

Der professionelle Habitus soll damit über das schulische Arbeitsfeld hinaus gestärkt werden. Vorweg ist anzumerken, dass Citizenship Learning im Rahmen des Pilotversuches erstmals an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig umgesetzt wird.

---

<sup>8</sup> Bologna-Prozess 2020 – der Europäische Hochschulraum im kommenden Jahrzehnt. Communiqué der Konferenz der für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister, Leuven/Louvain-la-Neuve, 28. und 29. April 2009  
Abrufbar unter: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna\\_Dokumente/Leuven\\_communique\\_2009.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Leuven_communique_2009.pdf) [Stand: 18.10.2016]



Darüber hinaus sind die im Rahmen des Pilotprojektes genannten Strukturänderungen dafür gedacht, eine bessere inhaltliche Abstimmung unter den Lehrenden zu fördern, um damit zur Redundanzvermeidung in der Ausbildung beizutragen. Dies wiederum soll der Motivation zugutekommen. Starre Stundenplanstrukturen aufzubrechen und flexibel zu agieren, Fächerbündel durchzudenken, Teamteaching tatsächlich zu leben und neue Unterrichtskonzepte, die die Möglichkeit der Selbstregulierung bieten, zu erarbeiten und durchzuführen, sind Vorhaben, die es im Rahmen des Pilotprojektes umzusetzen gilt. Aus der bisher dargelegten Sachlage ergibt sich nachfolgende zentrale und handlungsleitende Frage, die im Zuge dieser Arbeit qualitativ erforscht wird:

- *Wie werden innerhalb des Lehr- und Lernmodells ABC 3<sup>plus</sup> angestrebte Lernprozesse, die getragen werden von der Idee des Selbstregulierten Lernens, von den beteiligten Studierende in Bezug auf ihre Lern- und Leistungsmotivation wahrgenommen und rekonstruiert?*

Des Weiteren ist von Interesse, ob sich die Erkenntnisse auch im Vergleich mit den Regelstudierenden, die sich im selben Semester befinden, abbilden lassen. Diesbezüglich werden folgende Fragen aufgestellt, die zunächst quantitativ ausgewertet und anschließend in die qualitative Studie (als weitere Gegenhorizonte) eingearbeitet werden. Dies entspricht dem Gedanken eines triangulativen Forschungsansatzes:

- *Gibt es einen Unterschied bezüglich der Leistungsmotivation zwischen den Studierenden der ABC-Gruppe und den Regelstudierenden zu den fraglichen Zeitpunkten?*
- *Wie verändert sich die Leistungsmotivation im Laufe der drei Studienjahre bei den beiden Gruppen?*
- *Unterscheiden sich die beiden Gruppen bezüglich der Anstrengungsvermeidungshaltung zu Studienbeginn?*
- *Wie verändert sich die Anstrengungsvermeidungshaltung im Laufe der drei Studienjahre bei den beiden Gruppen?*

## **Vorgehen**

Um die zentrale Fragestellung adäquat zu bearbeiten, wird in dieser Arbeit, beginnend mit der bisherigen Darstellung der Professionalisierungsdebatte, vorweg das Spannungsfeld Lernen thematisiert (Kapitel 2). Das Augenmerk liegt dabei auf dem Konzept des Selbstregulierten Lernens

als anzustrebende Lehr- und Lernstrategie (Kapitel 2.1). Im Kontext der subjektwissenschaftlichen Theorie wird die Frage nach einem tragfähigen Lernbegriff vor dem Hintergrund einer sich rasch verändernden Gesellschaft aufgeworfen und die Vielfalt der Begrifflichkeiten bezogen auf die Definition *Selbstregulation* geklärt (Kapitel 2.1.1 und 2.1.2). Motivationale Prozesse spielen in Lernprozessen eine wesentliche Rolle. Deren Grundzüge werden im Kapitel 2.2 dargelegt und es wird verdeutlicht, welche Verknüpfung zwischen Motivation und Interessens- bzw. Zielorientierungstheorie besteht (Kapitel 2.2.1 und 2.2.2).

Im Anschluss daran wird das an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig entwickelte und im Rahmen eines Pilotprojektes umgesetzte Lehr- und Lernmodell ABC 3<sup>plus</sup> veranschaulicht (Kapitel 3). Die theoretische Rahmung des Projektes (Kapitel 3.1) fokussiert auf den systemtheoretischen Konstruktivismus, das Selbstregulierte Lernen, welches wiederum gestützt wird durch die Implementierung von Citizenship Learning (Kapitel 3.1.2), und auf das Konstrukt der Resonanzbeziehung. Paradoxien und Antinomien, mit denen angehende Lehrkräfte in ihrem Berufsfeld konfrontiert sind und der Zusammenhang mit dem Selbstreguliertem Lernen werden im Kapitel 3.1.3 näher betrachtet. Darauf folgt eine kurze Auseinandersetzung mit der praktischen Umsetzung des Projektes (Kapitel 3.2). Abschließend wird der Erwartungshorizont in Bezug auf gelungene bzw. nicht gelungene Lernprozesse aufgeworfen.

Im Kapitel 4 erfolgt ein Überblick über die triangulativ angelegte Studie. Die Fragestellungen (Kapitel 4.1) und die Methoden (Kapitel 4.2) werden eingehend erläutert. Die Instrumentarien, die im Bereich der quantitativen Erhebung eingesetzt wurden, finden unter Kapitel 4.3.1, das Gruppendiskussionsverfahren unter Kapitel 4.3.2 eine genaue Beschreibung. Darauf folgt die Darlegung der Auswertung der quantitativen Daten mittels Dokumentarischer Methode nach Bohnsack (4.4). Im Detail wird das methodische Vorgehen im Kapitel 4.4.2 dargelegt.

Die Ergebnisse der drei Gruppendiskussionsrunden werden in Kapitel 5 ausführlich entfaltet. Ausgehend von der zentralen Forschungsfrage wird zuerst anhand einer Textpassage das Vorgehen exemplarisch sichtbar gemacht, die Auswahl der Sequenzen werden tabellarisch dargestellt und in Folge die Diskursbeschreibungen eingefügt. Für jede der insgesamt drei Gruppendiskussionsrunden folgen die Diskursverläufe, die am Ende mit je einem Kurzresümee schließen. „Ziel der Dokumentarischen Methode ist die Rekonstruktion des handlungsleitenden Erfahrungswissens im Alltag von Individuen und Gruppen, um das Zusammenspiel gesellschaftlicher Strukturen und individueller bzw. kollektiver Handlungen zu erkennen“

(Kleemann, Krähnke, & Matuschek, 2013, S. 156). Bei diesem Vorgehen werden Gegenhorizonte (auch als Vergleichshorizonte bezeichnet) übereinander gelagert und in Relevanz zueinander gebracht. Im Kapitel 6 werden zur Identifikation der Lernprozesse drei Arten von Gegenhorizonten herangezogen, über die gesamte Ausbildungszeit zueinander in Beziehung gebracht und mit den tragenden Theorien in Bezug gesetzt. Dazu werden im Rahmen eines Exkurses die Daten der Fragebogenerhebung dargelegt, da diese Ergebnisse als einer der drei Gegenhorizonte zur Fallbeschreibung genützt werden. Die Arbeit schließt mit der abschließenden Betrachtung der Ergebnisse und weiterführenden Fragen (Kapitel 7).

Lehren und Lernen ist ein vielschichtiger Prozess. Lehrerinnen und Lehrer können diesen Prozess unterstützend fördern, sie können ihn aber auch erschweren oder gar behindern. „What teachers do matters“! stellt Hattie, 2009 (S. 22) sehr plakativ in seiner viel diskutierten Studie *Visible learning* als Prämisse auf. Wenn es also auf die Lehrerinnen und Lehrer ankommt, auf ihr Können, auf ihre Professionalität, dann stehen Lehrende in der Ausbildung vor der Herausforderung, Studierende dahingehend vorzubereiten und ihnen ausreichend Möglichkeiten und Gelegenheiten zu bieten, sich in ihrem professionellen Habitus zu erfahren, zu hinterfragen, zu festigen und positiv erleben zu können. Dazu ist in Erfahrung zu bringen, wie die beteiligten Akteurinnen und Akteure die Ausbildungssituation erleben und wie sie ihre Lernprozesse wahrnehmen und rekonstruieren.

## 2 THEORETISCHE GRUNDLAGEN

*„Alles fließt aus eigenem Antrieb, Gewalt sei fern den Dingen“*

Johann Amos Comenius

„Lernen fällt dann leicht, wenn die Motivation stimmt“ (Schlag, 2013, S. 9). Eine einfache und scheinbar klar auf der Hand liegende Aussage - und doch sind ihr gleich mehrere Fragen auf einmal immanent, die im Zusammenhang von Schule, Ausbildung, Berufsbildung und auch in Bezug auf lebenslanges Lernen interessieren. Wovon ist die Rede, wenn vom *Lernen* generell - und in dieser Arbeit von besonderem Interesse - vom *Selbstregulierten Lernen* im Speziellen gesprochen wird, und was genau ist *Motivation*? Ist der Zusammenhang von Motivation und Lernen tatsächlich so einfach? Wen und was braucht es für ein motiviertes Lernen, insbesondere in dem hier betrachteten Kontext des Hochschulalltags?

Prenzel (1996) zeigt auf, dass dem Lernen im Studium eine dualistische Sichtweise (Lehrende versus Studierende) zugrunde liegt: So wird aus der Sichtweise der Lehrenden beklagt, dass sich Studierende zu wenig anstrengen und schnell aufgeben, wenn es schwierig wird und dass sie das Studium eher gleichgültig hinnehmen. Die Klage der Dozentinnen und Dozenten über die zu geringe Lernmotivation der Studierenden, so Prenzel, gehört zu deren Alltag. Aus Sicht der Studierenden stellt sich dies jedoch anders dar. Sie erkennen durchaus ihre Schwierigkeit, sich sinnvoll auf das Studium einzulassen, führen dies jedoch überwiegend auf die Lehrbedingungen an der Hochschule zurück. Hier schwelt der Konflikt zwischen der Forderung nach motivierender Hochschullehre und der Sichtweise, dass Lernmotivation eine Eingangsbedingung für ein Hochschulstudium darstellt. Prenzel gibt beiden Sichtweisen recht und fordert, dass Lernbedingungen im Studium geschaffen werden müssen, die „selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen“ (Prenzel, 1996, S. 12) ermöglichen.

Das Phänomen, dass unter bestimmten Voraussetzungen vorhandene (intrinsische) Motivation verringert wird, ja sogar gänzlich verschwinden kann, haben Deci & Ryan (1993) beobachtet. Dies ist im vorliegenden Fall von Interesse, da die Studierenden der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig hochmotiviert an den Start gehen, jedoch vielfach spätestens in der Studienzeitmittle ein Motivationsabfall zu verzeichnen ist. Anhand einer schriftlichen Umfrage zur Motivationsverlaufskurve der Studierenden im 5. Semester Lehramt Volksschule

(Studienmotivation hoch-mittel-nieder über fünf Semester) kann diese Beobachtung untermauert werden.<sup>9</sup> Als Konsequenz für die Lehre fasst Prenzel letztendlich sechs Merkmale zusammen, die die Bedingungen für selbstreguliertes und interessiertes Lernen unterstützen sollen. Dies sind

- Autonomieunterstützung, z.B. in Form von Wahlmöglichkeiten und Spielräumen
- Kompetenzunterstützung, z.B. durch informierendes Feedback und die Orientierung an individuellen Bezugsnormen
- Soziale Eingebundenheit, beispielsweise gegeben durch kooperatives Arbeiten zwischen Lernenden und Lehrenden
- Inhaltliches Interesse seitens der Lehrenden, aufgezeigt u.a. durch Engagement und emotionale Beteiligung
- Inhaltliche Relevanz des Lernstoffes, welcher z.B. realitätsnah und fächerübergreifend dargeboten werden soll
- Instruktionsqualität, u.a. die Form von Anschaulichkeit und Schwierigkeitsanpassung (vgl. ebda., S. 21 f)

An diesen Merkmalen orientiert sich auch das Lehr- und Lernmodell ABC 3<sup>plus</sup> <sup>10</sup>, welches den Anlass zu dieser Arbeit gibt. Im Zentrum der Fragestellungen<sup>11</sup> steht, wie Studierende Lernprozesse, die innerhalb des Modells angestrebt werden und die sich aus dem Postulat des Selbstregulierten Lernens speisen, in Bezug auf die Lern- und Leistungsmotivation wahrnehmen und rekonstruieren. Daher wird zunächst auf das *Selbstregulierte Lernen* in der Hochschule fokussiert (2.1) und anschließend auf die *Lern- und Leistungsmotivation* eingegangen (2.2). Der Interessentheorie und der Zielorientierung sowie dem Konzept der Anstrengungsvermeidung - als wichtige Ergänzung zur Leistungsmotivation - wird dabei besonderes Augenmerk geschenkt, da sie als angemessener theoretischer Rahmen gewertet werden.

## 2.1 SELBSTREGULIERTES LERNEN

Die Lehrer/innenausbildung in Österreich ist kompetenzorientiert angelegt (vgl. Schrittmesser, 2012), wobei der Begriff *Kompetenz* wiederum ein vieldiskutierter ist (siehe dazu z.B. Prenzel,

---

<sup>9</sup> Umfrage durch die Autorin unter Lehramtsstudierenden des 5. Semesters in den Studienjahren 2014/15 und 2015/16 zu deren Motivationsverlauf während der bisherigen Studienzeit. Grafische Darstellung der Motivationskurve mit Möglichkeit der Erläuterung. N = 115 Lehramtsstudierende der PH Salzburg Stefan Zweig.

<sup>10</sup> Siehe dazu Kapitel 3

<sup>11</sup> Siehe dazu Kapitel 4.1

Gogolin & Krüger, 2007). Klieme & Hartig (2008) zeigen - unter Verweis auf Heinrich Roths<sup>12</sup> Kompetenzkonzeption - zentrale Elemente auf, die in Bezug auf diesen Begriff immer wieder zu finden sind, und definieren wie folgt:

Kompetenzen sind Dispositionen, die im Verlauf von Bildungs- und Erziehungsprozessen erworben (erlernt) werden und die Bewältigung von unterschiedlichen Aufgaben bzw. Lebenssituationen ermöglichen. Sie umfassen Wissen und kognitive Fähigkeiten, Komponenten der Selbstregulation und sozial-kommunikative Fähigkeiten wie auch motivationale Orientierungen (Klieme & Hartig, 2008, S. 21).

Sowohl die Selbstregulation als auch die Motivation (im Sinne von motivationalen Orientierungen) werden in dieser Definition als tragende Teilbereiche der Kompetenzkonzeption genannt. Da die Selbstregulation für die vorliegende Arbeit eine zentrale Rolle einnimmt, wird zunächst darauf fokussiert. Baumeister und Vohs (2007, S. 2) definieren sie wie folgt: „*Self-regulation* (Hervorhebung im Original) refers to the capacity of organisms (here, human beings) to override and alter their responses. It is the process by which people attempt to constrain unwanted urges in order to gain control of the incipient response.“ Folgende vier Komponenten, die für die Selbstregulation eine wesentliche Rolle spielen, werden von den beiden Autoren genannt: Standards (Regulation im Sinne von Einklang herstellen mit gegebenen bzw. angestrebten Standards), monitoring (Selbstüberwachung im Sinne von Rückkoppelungsschleifen), willpower (Selbstregulierungskraft oder Willenskraft) und motivation (Motivation). Auf die Motivation wird im Besonderen verwiesen, da ohne sie Selbstregulation (selbst wenn die anderen drei Komponenten gegeben sind) nicht stattfindet, denn es ist die „motivation to achieve the goal or meet the standard, which in practice amounts to motivation to regulate the self“ (ebda, S. 3).

Die Komponenten der Selbstregulation sind auch für das Lernen von Bedeutung. *Selbstreguliertes Lernen* wird seit geraumer Zeit als Zielvorstellung für das Lernen im Hochschuldiskurs viel diskutiert und gefordert (Baumert et.al, o.J.; Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000; Götz, 2011; Zimmerman & Schunk, 2011; Gerholz, 2012), wobei der Gedanke der Förderung von Fähigkeiten zum selbständigen bzw. selbstregulierten Lernen schon auf Johann Amos Comenius (1592-1679) zurückzuführen ist (vgl. Götz, 2012, vgl. Konrad, 2008). Faulstich (1999) liefert eine punktuelle Liste

---

<sup>12</sup> Roth formulierte 1971 das Trias aus Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz (Pädagogische Anthropologie, Bd. 2, Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik. Schroedel: Hannover. S. 180)

an Vorläufern dieser Lernform<sup>13</sup> und gibt zu bedenken, dass diesbezüglich zuallererst über einen tragfähigen Lernbegriff nachgedacht und diskutiert werden muss.

### 2.1.1 Ein tragfähiger Lernbegriff aus Sicht der subjektwissenschaftlichen Theorie

Vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Prozesse verändern sich bestehende Lerntheorien stetig, sie sind komplexer und differenzierter geworden und transformieren im Besonderen die Erwachsenenbildung (vgl. Zeuner, 2013; Götz 2011; Faulstich, 1999).<sup>14</sup> Individualisierung, Deinstitutionalisierung und Deregulierung werden angesprochen bzw. teilweise gefordert und eine stärkere Rücksichtnahme auf subjektive Interessen rückt ins Zentrum des Handelns. Jedoch ergeben sich durch die Vielzahl an wissenschaftlichen Beiträgen Irritationen rund um die Thematik. Zentral ist daher die Entwicklung eines entsprechenden Lernbegriffes, der dazu beiträgt, Teilprobleme an einem festen Platz zu verankern und einem bestimmten Bezugssystem zuzuweisen (vgl. Faulstich, 1999). Ein für diese Arbeit passender Lernbegriff wird in der *subjektwissenschaftlichen Theorie des Lernens* nach Holzkamp (1995) gefunden, weil Lernen in diesem Zusammenhang „nicht – wie in den gebräuchlichen Lerntheorien – als Resultat fremdgesetzter Lernbedingungen, sondern als Erweiterung eigener Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten durch das lernende Subjekt selbst konzeptualisiert“ (Holzkamp, 1994; S. 1) wird. Diese Sichtweise ist übereinstimmend mit dem Ansinnen des Lernbegriffes im vorliegenden Pilotprojekt ABC 3<sup>plus</sup> und wird dementsprechend begründet angewendet.

Entfaltet wird die Theorie Holzkamps auf Basis der „Welt- und Selbstsicht von »je mir« als Lernsubjekt“ (Holzkamp, 1995, S. 180) und dem Konzept der „typischen Lernproblematiken“ (ebda, S. 181). Letztere stellen Handlungsproblematiken dar, die man mit dem bisherigen Wissen und Können nicht überwinden kann, und daher ist es notwendig, dass *Lernschleifen* eingebaut werden, um jenes fehlende Wissen und Können zu erwerben. Dazu müssen Handlungsproblematiken jedoch erst bewusst als *Lernproblematiken* wahrgenommen werden, daraufhin sind passende Lernprinzipien zu generieren und die angemessenen Lernstrategien für die jeweiligen Bezugshandlungen zu setzen. Die Überwindung einer Lernproblematik impliziert

---

<sup>13</sup> Beispielsweise beginnend mit der Reformation und der Übersetzung der Bibel ins Deutsche, mit der Aufklärung und der Einführung volksbildender Enzyklopädien zum Selberrnachsagen, bei Literaturdiskussionen in Lesezirkeln anhand selbstgewählter Texte, über Selbstlernzentren an Volkshochschulen in den 70igern bis zur Mitte der Achtzigerjahre, in der sich die Idee des selbstorganisierten Lernens in unterschiedlichen Bildungsbereichen verbreitete.

<sup>14</sup> In diesem Kontext werden auch die Studierenden als erwachsen betrachtet und somit hier mitgedacht.

das Lerninteresse des Subjekts. Lerninteressen (auch Lebensinteressen) werden im Gesamtkonzept der Subjekttheorie verstanden als emotional-motivationale Qualität von Handlungsbegründungen (ebda, S. 189). Unter *Lernmotivation* versteht Holzkamp die Lerngründe, die an eine Lernerweiterung geknüpft sind und die eine Entfaltung der subjektiven Lebensqualität erwarten lassen. Er bezeichnet dies auch mit dem Begriff des *expansiven Lernens* (ebda, S. 183 ff). *Defensives* Lernen hingegen begründet sich nach Sicht des Autors in der Situationsbewältigung bzw. in der Abwendung von Sanktionen durch die Lernenden. Nun ist im Hochschulalltag durchaus defensives Lernen vorzufinden, gerade deshalb gilt es im laufenden Studienversuch ABC 3<sup>plus</sup> jenen Angebots-Charakter zu schaffen, den Holzkamp (1996) als eine Möglichkeit nennt, um der Problematik der *Lernbehinderung* zu entkommen. Mit dem Ansatz des Selbstregulierten Lernens als durchgängiges Studienelement – und somit als eine wesentliche Teilkomponente des Studienversuches – wird dem zu entsprechen versucht. In der Praxis gilt jedoch, dass das Angebot immer unter der Prämisse passieren muss, dass das gegebene Curriculum zu erfüllen ist. Diese Herausforderung anzunehmen entspricht der laufenden Diskussion und Forderung nach mehr Studierendenorientierung (z.B. Chur, 2004) und fügt sich diesbezüglich wiederum passend in den Studienversuch ein.

### 2.1.2 Definition Selbstreguliertes Lernen

Dass die Thematik des Selbstregulierten Lernens in den letzten Jahren zunehmend an Bedeutung gewonnen hat, lässt sich in Zusammenhang bringen mit den sich rasch wandelnden Erfordernisse unserer Gesellschaft, dem sich ebenso rasch ändernden Inhaltswissen und dem unerfüllbaren Anspruch, dass Schule Wissen allumfassend vermitteln kann (vgl. Mandl & Friedrich, 2005; Dietrich, 1999). Somit wird es unumgänglich, sich eigenständig mit Wissensbereichen auseinanderzusetzen und Inhalte anzueignen und - demzufolge - selbstreguliert zu lernen. Dabei dient der Begriff Selbstreguliertes Lernen häufig als „Sammelbegriff, denn als abgegrenztes Konstrukt“ (Artelt, Baumert, & Julius Mc Elvany, 2003, S. 131). In der Literatur finden sich je nach Forschungstradition unterschiedliche Begrifflichkeiten wieder. So heißt es in der zentralen Auffassung der Erziehungstheorie nach John Dewey (1859-1952), einem „Klassiker der modernen Pädagogik“ (Neubert, 2006, S. 221), dass schulische Bildungsprozesse zahlreiche Angebote schaffen sollen, die selbstbestimmte Lernerfahrungen ermöglichen (vgl. ebda).



Gemeinsam ist all den Begriffen, dass das Präfix *selbst* in den Mittelpunkt gestellt wird. Die Vielfalt an verwandten Termini ist in Abbildung 1 ersichtlich.

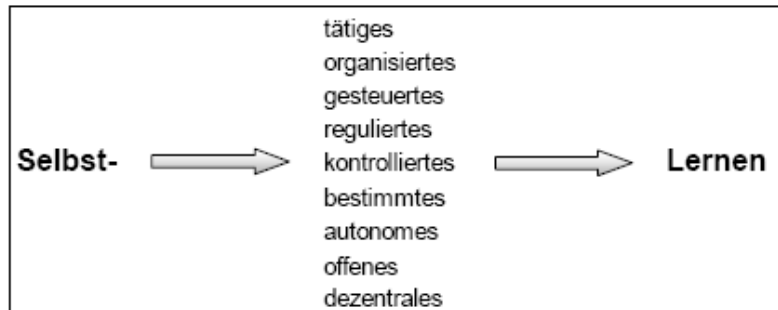


Abbildung 1 Begriffsvielfalt nach Faulstich (2000)

Womit auch gleich ein erster Kritikpunkt an diesem Konzept angesprochen wird: Durch die Begriffsunschärfe kann es je nach Sach- und Interessenslage gedeutet und dargelegt werden (vgl. Weber, 1996, zitiert nach Kraft, 1999, S. 834). Dies kann dazu führen, dass in der Diskussion nach Belieben, oft auch ganz unbewusst, in den unterschiedlichen Bedeutungen hin und her gewechselt wird (vgl. Reischmann, 1999). Unterschiede ergeben sich auch je nach Grundlage der Forschungsansätze. So fokussieren beispielsweise konstruktivistisch orientierte Forscher/innen auf Beschreibungen verdeckter Prozesse, wohingegen Anhänger/innen behavioristischer Theorien Beschreibungen offener (beobachtbare) Reaktionen bevorzugen (vgl. Zimmerman, 1989). Dieser Arbeit liegen zwei Begriffsbestimmungen Selbstregulierten Lernens zugrunde. Einmal die vielzitierte Definition des deutschen Psychologen Franz E. Weinert. Er versteht Selbstreguliertes Lernen als eine Form des Lernens, bei der das Individuum die Möglichkeit hat, die wichtigen „Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin“ (Weinert, 1982, S. 102) gelernt wird, maßgeblich beeinflussen zu können. Dies entspricht im Wesentlichen auch der zweiten, hier zum Tragen kommenden Definition, nach Barry J. Zimmerman (2000, S. 16). „Self-regulation refers to self-generated thoughts, feelings, and actions that are planned and cyclically adapted to personal goals“. Der Bildungsforscher und Professor für pädagogische Psychologie geht somit noch einen Schritt weiter und beschreibt Selbstreguliertes Lernen generell als einen Prozess, bei dem die Lernenden eigenständig ihre Erkenntnisse (*cognitions*), Emotionen (*affects*) und Verhaltensweisen (*behaviors*), welche auf die Erreichung der persönlichen Ziele ausgerichtet sind, aktivieren und aufrechterhalten (vgl. Zimmerman & Schunk, 2011). Friedrich & Mandl (1990) und auch Schreiber (1998) merken dazu an, dass Lernformen, bei denen ausschließlich Selbststeuerung stattfindet und gleichzeitig der Fremdsteuerungsanteil den Null-Wert annimmt, nur schwer vorstellbar seien.

So sieht auch Zimmerman sein 1989 entwickeltes und triadisch angelegtes sozial-kognitives Modell der Selbstregulation in Verbindung mit Determinanten wie z.B. der direkten Hilfe relevanter Bezugspersonen. Konrad (2014; zit. nach Cerny, 2016) verweist darauf, dass Regulierung beim selbständigen Lernen dann geschieht, wenn eine Beeinflussung der Lernprodukte und Lernmethoden durch die Lernenden selbst erfolgt. Im Zuge des Wissenserwerbes werden selbständig Strategien eingesetzt, die eigenständig geplant, überwacht und, wenn nötig, selbständig verändern werden. Konrad untermauert somit die beiden Basisdefinitionen dieser Arbeit.

Da im Lehr- und Lernmodell ABC 3<sup>plus</sup> durch die Teilkomponenten Selbstreguliertes Lernen und Schaffung eines Resonanzraumes (u.a. für ein reflektiertes, selbstkritisches Hinterfragen des Handelns) eng an Zimmermans Modell angedockt werden kann, wird es dieser Arbeit als theoretische Basis grundgelegt und nachfolgend eingehend erläutert.

### **2.1.3 Das sozial-kognitive Modell der Selbstregulation**

Zimmerman sieht in der Selbstregulation eine der wichtigsten Eigenschaften des Menschen und entwickelte basierend auf der sozial-kognitiven Theorie nach Bandura (1986) das nachfolgend dargelegte sozial-kognitive Modell der Selbstregulation.

Zimmerman (1990; Zimmerman & Schunk, 1989) zeigt auf, dass sich innerhalb der zahlreichen unterschiedlichen Beschreibungen Selbstregulierten Lernens eine gemeinsame Konzeptionalisierung durch die Bereiche metakognitiver, motivationaler und verhaltensbestimmender (strategischer) Prozesse konstituiert, die sich in der aktiven Teilnahme der Studierenden bei ihrem eigenen Lernen zeigt. Mit Blick auf die metakognitiven Prozesse schreibt er: „Selfregulated-learners plan, set goals, organize, self-monitor, and self evaluate at various points during the process of acquisition“ (Zimmerman, 1990, S. 4). Im Bereich der motivationalen Prozesse zeigen Studierende in dieser Konzeptualisierung hohe Selbstwirksamkeit, intrinsisches Aufgabeninteresse, Durchhaltevermögen und Anstrengungsbereitschaft, während ihre strategischen Prozesse auf eine Optimierung von Lernen hinzielen. Dazu wählen, strukturieren und gestalten sie ihre (Lern)Umwelt(en) dementsprechend. In seiner Beschreibung von Selbstreguliertem Lernen unterscheidet Zimmerman zwischen Selbstregulationsprozessen und Strategien. Letztere sind dazu da, Prozesse zu optimieren.

In weiterer Folge geht er davon aus, dass alle Lernenden bis zu einem gewissen Grad regulierende Prozesse einsetzen, dass sich selbstregulierend Lernende jedoch dadurch auszeichnen, dass sie sich einerseits der strategischen Beziehungen zwischen regulatorischen Prozessen und dem Lernergebnis bewusst sind, andererseits gezielt Strategien einsetzen, um ihre intellektuellen Ziele zu erreichen (vgl. ebda, 1990). Aus der sozial-kognitiven Perspektive besteht der Selbstregulationsprozess konkret aus drei Phasen (siehe Abb.2): In der (1) Planungsphase (*forethought*) erfolgt die Zielsetzung und deren strategische Planung. Dazu werden Aufgaben analysiert und die motivationalen Überzeugungen müssen geschaffen werden. Um die gesetzten Ziele zu erreichen, müssen individuell geeignete Lernstrategien gewählt werden und die Motivation, diese auch auszuführen, muss sich einstellen. Selbstwirksamkeit, Ergebniserwartung, Interesse sowie die Zielorientierung spielen in dieser Phase eine tragende Rolle, die wiederum explizite Anschlüsse an Motivationstheorien zeigen. Die darauffolgende (2) Durchführungsphase (*performance or volitional control*) ist gekennzeichnet von der Selbstkontrolle (mit Selbstinstruktion, der Bildung von Vorstellungen, der Aufmerksamkeitsfokussierung und dem Einsatz geeigneter Lernstrategien) und der Selbstbeobachtung, unter Einsatz der Technik des Self-recording (eigenes Verhalten wird dadurch besser wahrgenommen und es kann gezielt darauf reagiert werden). In der (3) Reflexionsphase (*self-reflection*) kommt es in Bezug auf das Zielkriterium zur Selbsteinschätzung durch Selbstevaluation (vgl. Zimmerman, 2000).

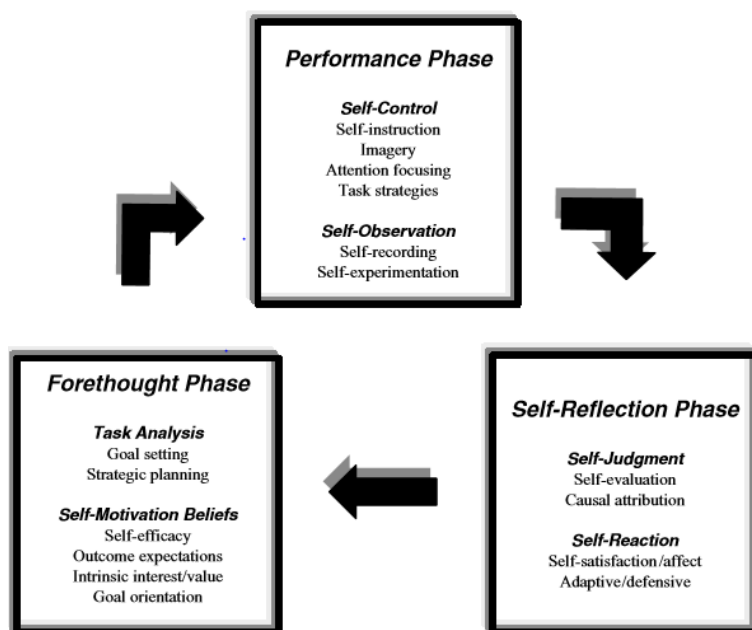


Abbildung 2 Phasen der Selbstregulation nach Barry J. Zimmerman & Campillo (2003, S. 239)

Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass dieser Ablauf immer gelingt, da es sich um einen zyklischen Prozess handelt, bei dem die drei regulierenden Faktoren *Person*, *Verhalten* und *Umgebung* stetigen Veränderungen ausgesetzt sind. Aus diesem Grund braucht es Rückkoppelungsschleifen (feedback loops), die Korrekturen bzw. Anpassungen im aktuellen Lernprozess ermöglichen. In Abbildung 3 sind jene Faktoren und Rückkoppelungsschleifen ersichtlich, die Zimmerman (2000) in seinem sozial-kognitiven Selbstregulationsmodell beschreibt: *Behavioral Self-Regulation* (die Selbstüberwachung und strategische Anpassung der Leistungsprozesse), *Environmental Self-Regulation* (die Beobachtung und Anpassung an Umgebungsbedingungen bzw. Ergebnisse) und *Covert-Self-Regulation* (involviert die Beobachtung und Anpassung eigener kognitiver und affektiver States<sup>15</sup>). Es wird davon ausgegangen, dass die Rückkoppelungsschleifen offen sind, wodurch ein proaktiver Umgang mit Leistungssteigerungsdiskrepanzen aufgrund der Suche nach herausfordernden Zielen und Aufgaben möglich wird.

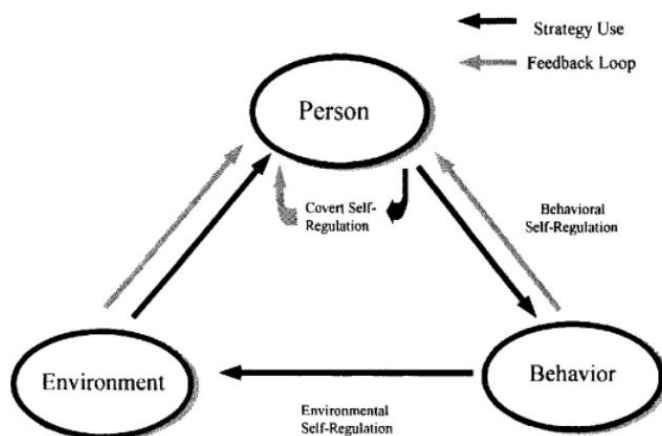


Abbildung 3 Faktoren und Rückkoppelungsschleifen im zyklischen Prozess der Selbstregulation (Zimmerman, 2000, S.15)

Darüber hinaus werden von Zimmerman (vgl. 1989) nachfolgende Umweltbedingungen – die gerade im schulischen bzw. akademischen Lernen eine bedeutsame Rolle spielen - als wichtige Determinanten für gelingendes Selbstregulierendes Lernen genannt:

- *Modeling on self-regulation* (das Vorhandensein von Modellen, Vorbildern in Bezug auf Selbstreguliertes Lernen)
- *Combination of social modeling and verbal description* (die Kombination von Modelllernen und verbaler Ermutigung)

<sup>15</sup> „States beschreiben Emotionen als momentane Zustände“ (Götz, 2011, S. 22)

- *Direct assistance from teacher, other students, or adults and literary and other symbolic forms* (die direkte Hilfe relevanter Bezugspersonen)
- *Structure oft the learning context, particularly such elements as the academic task and setting* (Merkmale der Lernumgebungen bzw. Lernaufgaben)

Zimmermans Modell des Selbstregulierten Lernens ist nun nicht das einzige, häufig zitierte Modell zu dieser Thematik. Ein Überblick über elf zentrale Modelle ist bei Götz & Nett (2011) zu finden, die darauf verweisen, dass sich kein Modell als allein gültig durchgesetzt hat, sondern dass ein Nebeneinander herrscht, mit unterschiedlichen Perspektiven, je nach Blickwinkel auf die Thematik.

Wie bisher aufgezeigt, sind selbstregulierte Lernsituationen somit einerseits von mehr Selbstbestimmung und mehr Freiheit, andererseits aber auch von höherer Komplexität gekennzeichnet und verlangen von den Studierenden die aktive Verantwortungsübernahme für ihre Lernprozesse. Diese Voraussetzung, die zugleich auch als Zielsetzung zu sehen ist, gestaltet sich jedoch nicht so einfach, wie dies scheinen mag, sondern stellt die Studentinnen und Studenten durchaus vor eine Herausforderung (vgl. Gerholz, 2012; vgl. Baumert u. a., o. J.). Dies mag daran liegen, dass Schulerfahrungen durch „10.000 Stunden Frontalunterricht und mehr“ (Seel, 2004, S. 9) geprägt sind und dabei Selbstreguliertes Lernen selten gefordert bzw. gewünscht war. Es mag aber auch daran liegen, dass, wie bereits erwähnt, adäquate Kompetenzen notwendig sind, um Selbstreguliertes Lernen gelingen zu lassen. So müssen die Studierenden fähig sein

- sich eigenständig entsprechende Ziele in Bezug auf Quantität und Qualität der Lerninhalte zu setzen. Lernzeiten und Verarbeitungstiefe müssen selbst reguliert werden
- den Ist-Stand und Soll-Stand im Hinblick auf die Zielerreichung ständig zu hinterfragen und eventuell anzupassen. Für eine Verringerung der Ist-Soll-Differenz sind Wissen und Fertigkeiten notwendig
- ihre Motivation aufrechtzuerhalten und ihre Lernprozesse selbständig zu initiieren (vgl. Götz & Nett, 2011, S. 146f)

Neben den persönlichen Kompetenzen spielen auch soziale Prozesse eine nennenswerte Rolle in der Theorie der Selbstregulation. Finkel & Fitzsimons (2013) verweisen in ihrer Arbeit auf die Effekte, die sich diesbezüglich abzeichnen. Sie sprechen von einer wachsenden Zahl an

Forschungsarbeiten, die die Idee, dass soziale Beziehungen starke und weitläufige Effekte beim erfolgreichen Einsatz von Selbstregulierungsprozessen zeigen, unterstützen. Sie gehen davon aus, dass als wichtig erachtete Personen (*significant others*), aber auch nicht so wichtige (*nonclose relationship partners*) die Selbstregulation beeinflussen. Im Rahmen des Prozesses fokussieren sie dabei auf drei Schlüsselkomponenten, die sich auch im sozial-kognitiven Modell Zimmermans wiederfinden: (1) Zielsetzung (*goal setting and initiation*), (2) Zieldurchführung (*goal operation*) und (3) Zielüberwachung (*goal monitoring*). In Bezug auf die (1) Zielsetzung beeinflussen zwischenmenschliche Beziehungen wiederum die Zielzuweisung (andere können eigene Ziele initiieren), die Zielinspirierung (durch nachahmenswerte Verhaltensmodelle) und die Zielauslösung: „Individuals repeatedly initiate and pursue specific goals in the company oft the same significant others, such as [...] colleagues [...]. Für die (2) Zieldurchführung spielen interpersonale Einflüsse folgende Rolle: Sie stellen sozialen Support sowie Ressourcen (andere helfen und unterstützen den Prozess) zur Verfügung, beeinflussen die Motivation (positiv wie negativ) und führen zur Veränderung von Strategien. Für die (3) Zielüberwachung sind sie schlussendlich bedeutend bei der Unterstützung der Evaluierung von Zielfortschritt und zukünftigen Erfolgswahrscheinlichkeiten.

Zusammenfassend betrachtet handelt es sich beim Selbstregulierten Lernen somit um einen „zielorientierten Prozess“ (Baumert u. a., o. J., S. 2), bei dem Wissen aktiv und konstruktiv erworben wird, abhängig von den kognitiven und motivationalen Beständen je Person. Soziale Beziehungen beeinflussen diesen Prozess. Dies findet sich auch in ausdifferenzierter Weise in der Definition von Pintrich (2000, S. 453) wieder: „Self-regulated learning [...] is an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in the environment.“

Eine Reihe an Studien belegt die Wirksamkeit Selbstregulierten Lernens (vgl. Zimmerman & Schunk, 2011; Nota, Soresi, & Zimmerman, 2004; vgl. Artelt u.a., 2003;), jedoch gilt zu bedenken, dass diese unterschiedliche Aspekte fokussieren und daher selten vergleichbar sind. Dadurch ergibt sich die Notwendigkeit je Forschungsvorhaben einen genauen Blick auf die abhängigen Variablen sowie die bezweckte Förderung zu richten. Auch wenn, wie nachfolgend ausgeführt wird, das Konzept nicht kritiklos angenommen wird, so deutet die Befundlage insgesamt jedoch darauf hin, dass die Förderung selbstregulierender Kompetenzen zur Motivation beiträgt und zu

leistungsförderlichem Lernverhalten führt (vgl. Götz & Nett, 2011, S. 166; Reinders, Ditton, Gräsel, & Gniewosz, 2010).

#### **2.1.4 Kritik am Konzept Selbstreguliertes Lernen**

Weinert (1996) betont in seiner Arbeit, dass Selbstreguliertes Lernen gelehrt und gelernt werden muss. Denn werden die notwendigen Voraussetzungen nicht vermittelt, so ein Einwand gegen das Konzept, führen anspruchsvolle Aufgaben und Ziele „mit hoher Wahrscheinlichkeit zu Lerndefiziten, fehlerbehafteten Kenntnissen und Misserfolgserlebnissen“ (ebda, S. 6). Kritische Beiträge zum Thema Selbstregulation (oder ähnlichen Begriffsdefinitionen) sind in der Fachliteratur spärlich zu finden. Häufig zitiert wird Kraft (1999), die darauf verweist, dass eine „unkritische Erfolgsproklamation“ (ebda, S. 834) und eine einseitig positive Bewertung des Modells stattfinden. Sie macht darauf aufmerksam, dass allein schon durch den Begriff des *Selbst* ein Qualitätsmerkmal für Lernen impliziert wird, welches mit *besser* gleichgesetzt wird. In Folge muss auf die Qualität der Handlung einer Person geachtet werden. Kraft verweist auf Autoren die ankündigen, dass Selbstreguliertes Lernen und konstruktivistische Lerntheorien sehr gut zueinander passen, führt aber kritisch an:

„Ein Lernender kann durchaus in einer fremdgesteuerten Vorlesung, in der er – von außen betrachtet – „passiv“ teilnimmt, Wissen erwerben, das er aktiv und konstruktiv verarbeitet, in sein Vorwissen einbaut und in neuen komplexen Problemsituationen wieder anwenden kann“ (ebda, S. 838).

Dies ist eine beachtenswerte Annahme, die es beim Unterrichten bzw. in der Lehre zu bedenken gilt. Jedoch wird sie unter dem Fokus des Selbstregulierten Lernens hier nicht weiter verfolgt.

#### **2.1.5 Zusammenfassung**

In zahlreichen Schriften wird die Wichtigkeit der Form des Selbstregulierten Lernens dargelegt. Selbstreguliertes Lernen steht dabei für ein Modell des aktiven, konstruktiven und eigenmotivierten Lernens, wofür unterschiedliche Kompetenzen (kognitive und metakognitive Lernstrategien, motivationale Präferenzen und Volition, selbstbezogene Kognition) notwendig sind. Eine Reihe von Studien belegt die Wirksamkeit der Theorie, jedoch gilt es auch die Hauptkritikpunkte am Theorieansatz nicht außer Acht zu lassen. Sie ergeben sich durch die

Unklarheit in der Begriffsdefinition und der Parallelexistenz vieler theoretischer Modelle, die fallweise wenig konkret und somit auch schwierig zu überprüfen sind. Andererseits bieten diese auch einen „wertvollen, in der Regel holistischen Blick auf die Komplexität des Erwerbs von Wissen und Kompetenzen“ (Götz & Nett, 2011, S. 160). Gemeinsam ist den Modellen ein metakognitiver, motivationaler und verhaltensbestimmender (strategischer) Prozess (Zimmerman, 1990), seltener wird auch die Emotion (Frenzel & Stephens, 2011) angeführt. Götz und Nett (2011, S. 160) halten schlussendlich fest: „Selbstreguliertes Lernen gilt inzwischen als Kernkompetenz im Hinblick auf ein autonomes und mündiges Leben in der Wissensgesellschaft“. Darauf aufbauend begründet sich der für den Studienversuch ABC 3<sup>plus</sup> gewählte An- und Einsatz des Selbstregulierten Lernens.

## **2.2 MOTIVATION MIT BESONDEREN BLICK AUF LERNEN UND LEISTUNG**

Im Zuge der Auseinandersetzung mit dem Konzept des Selbstregulierten Lernens wird immer wieder auf motivationale Prozesse bzw. auf Motivation sowie auf die Wichtigkeit der Zielorientierung verwiesen (vgl. Heckhausen & Heckhausen, 2010; vgl. Spiel, 2006). Durch das Zulassen und Fördern von Selbstregulation im Studium soll einerseits die Lern- und Leistungsmotivation der Studierenden im Studienversuch erhalten bzw. erhöht, andererseits die Anstrengungsvermeidungshaltung reduziert werden. Wie dies im Zusammenhang gesehen wird und inwiefern die Interessenstheorie bzw. Zielkonzepte miteinander interagieren, gilt es nachfolgend darzustellen. Dazu wird zuerst auf das Konstrukt Motivation im Allgemeinen fokussiert und danach auf die Lern- und Leistungsmotivation im Speziellen eingegangen.

### **2.2.1 Motivation**

Heckhausen & Heckhausen (2010) sehen die zwei universellen Grundtendenzen motivierten Handelns im (1) Streben nach der Wirksamkeit und (2) der Organisation von Zielengagement und -distanzierung. Grundsätzlich geht es darum, dass Menschen ein Ziel vor Augen haben, sich anstrengen dieses Ziel zu erreichen und ohne Ablenkung bei der Angelegenheit bleiben (vgl. Rheinberg, 2008, S. 14). Die Motivation, ein bestimmtes Ziel zu verfolgen, gestaltet sich dabei abhängig von personenbezogenen (impliziten bzw. expliziten Motiven, universellen Verhaltenstendenzen) und situationsbezogenen Einflüssen (intrinsischen und extrinsischen Anreizen) sowie deren Wechselwirkung. Abhängig von der Konstellation der jeweiligen Erwartungshaltung unterscheiden sich die Anreiz-Situationen. Im Fall des Leistungsmotives sind



solche Anreize beispielsweise Herausforderungen (vgl. Heckhausen & Heckhausen, 2010). In Abbildung 4 werden im *erweiterten kognitiven Motivationsmodell* nach Heckhausen & Heckhausen (2010) die Determinanten motivierten Handelns dargestellt. In Bezug auf die Erwartungen können die Situations-Ergebnis-Erwartung (S-E-Erwartung), die Handlungs-Ergebnis Erwartung (H-E-Erwartung) und die Ergebnis-Folgen-Erwartung (E-F-Erwartung) unterschieden werden. Kann erwartet werden, dass eine Situation auch ohne Handeln zum Ergebnis führt, gibt es dementsprechend wenig Anreiz etwas zu tun, ist dies jedoch nicht der Fall und es besteht eine hohe Handlungs-Ergebnis-Erwartung, wird der Handlungsanreiz hoch sein. Dies kann nochmals beeinflusst werden, wenn auch noch die Ergebnis-Folgen-Erwartung als günstig bewertet wird.

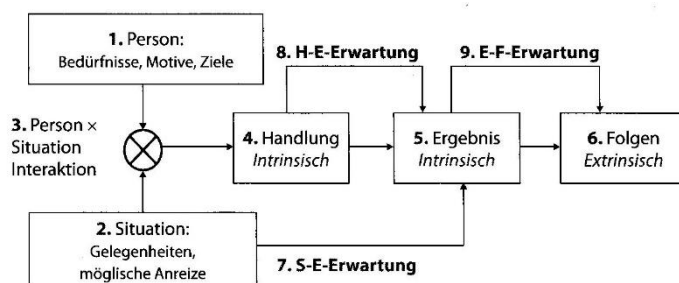


Abbildung 4 Erweitertes Motivationsmodell mit ergebnis- und folgenbezogenen Erwartungen nach Heckhausen & Heckhausen (2010, S. 5)

Die Frage, ob nun die Person oder der Situationsfaktor in dem Modell entscheidender ist, ist müßig, da beides nicht voneinander getrennt werden kann. In Anreiztheorien, wie den Erwartungs x Wert-Modellen<sup>16</sup>, werden Person- und Situationsfaktoren systematisch integriert, sie treten in Interaktion. Ist das Ergebnis von Erwartung und Wert möglichst hoch, dann wird das Individuum wahrscheinlich zur Tat schreiten. D.h.: „Der Einzelne versucht das Ziel anzustreben, das bei einer realistischen Erreichbarkeit den höchstmöglichen Anreizwert hat“ (Heckhausen & Heckhausen, 2010, S. 6). Damit wird verdeutlicht, wie wegweisend Bedürfnisse bzw. Interessen, Motive und Zielsetzungen für das Handeln sind und dass die Motivation ein bestimmtes Ziel in Angriff zu nehmen, von personen- und situationsbezogenen Einflüssen gleichermaßen geprägt wird (vgl. Heckhausen und Heckhausen, 2010). Nur aus der Wechselbeziehung zwischen Person und Situation heraus lassen sich Motivationsphänomene verstehen. Dabei ist wichtig zu vermerken, dass Personmerkmale (also Motive und Interessen) das Verhalten nicht ständig in gleicher Stärke

<sup>16</sup> Beispielsweise für den Leistungsbereich das *Risiko-Wahl-Modell* von John William Atkinson (1964)

beeinflussen, sondern erst dann, „wenn die Situation potentielle Anreize und Handlungsgelegenheiten bietet, die inhaltlich zum fraglichen Motiv passen“ (Rheinberg, 2004, S. 21; vgl. Heckhausen & Heckhausen, 2010). Die motivationalen Personmerkmale (*traits*<sup>17</sup>) wirken somit nicht direkt auf das Verhalten, sondern führen zur aktuellen Motivation (*states*<sup>18</sup>), die wiederum erst Einfluss auf die je gegenwärtige Verhaltensweise nimmt. (vgl. ebda, 2004). Unterschiede im Erleben und Verhalten von Menschen begründen sich durch deren Motive. Verstanden wird der Terminus folgendermaßen:

„Ein Motiv stellt eine Bewertungsvoreingenommenheit dar, >>...die einem Reizereignis eine Bedeutung – einen Verlockungs- oder Bedrohungscharakter – verleiht, um dadurch einen Motivationsprozess beginnend bei der Zielbildung einzuleiten“ (Schmalt & Sokolowski, 2004; zit. nach Sokolowski & Heckhausen, 2010, S. 198). Motive werden auch als handlungsleitende Wirkgrößen dargestellt und als Persönlichkeitsmerkmale bezeichnet (vgl. Kleinbeck, 2010). In der empirischen Motivationsforschung wurden einige sehr breite Motive, wie z.B. das Leistungs-, Macht- oder Anschlussmotiv (auch als *Big Three* bezeichnet) nachgewiesen<sup>19</sup>. Terminologisch lassen sich Motive von Bedürfnissen auf Grund ihrer größeren Breite abgrenzen. So ist beispielsweise im Anschlussmotiv nicht nur das Bedürfnis nach Anschluss grundgelegt, sondern auch das Bedürfnis nach Schutz oder nach Fürsorglichkeit (vgl. Scheffer & Heckhausen, 2010, S. 55ff).

Rheinberg (2004, S 29f) unterscheidet vier Formen motivierter Aktivität:

- Spontane Aktivität (Unmittelbare Freude an der Aktivität)
- Fremdkontrollierte Aktivität (Motivation kommt über Fremdkontrolle zustande)
- Selbstgesteuerte Zielaktivität (Zweckorientierte Motivationsform ohne großen Widerstand)
- Selbstbeherrschte Zielaktivität (Zweckorientierte Motivationsform mit Willensprozess zur Widerstandsüberwindung)

Sowie vier Formen von Motivationsdefiziten:

- Vollständiges Motivationsdefizit (Aktivität macht weder Spaß noch gibt es Belohnung, oder Verpflichtung)
- Anreizdefizit (Aktivität stellt kein anreizbesetztes Ergebnis in Aussicht)
- Wirksamkeitsdefizit (Erwartung, ein erstrebte Ergebnis erreichen zu können, ist gering)

---

<sup>17</sup> *traits* beschreiben überdauernde Motiv- oder Interessensdispositionen einer Person

<sup>18</sup> *states* beschreiben die aktuelle Motivationslage (vgl. Rheinberg, 2004)

<sup>19</sup> Weitere Motive, die beim Menschen vorhanden sind und in der Fachliteratur genannt werden, sind Hunger-, Angst-, Neugier-, Aggressions- und Sexualitätsmotiv (vgl. Kleinbeck, 2010, S. 300)

- Volitionsdefizit (ungenügende Selbstregulationskompetenzen)

Die Motivationsdefizite sind unter anderem für den Ausbildungsbereich von besonderem Interesse. Denn je Defizitform sind unterschiedliche Interventionen zur Motivationsförderung vonnöten. Beispielsweise ist es notwendig, bei Anreizdefiziten dafür zu sorgen, dass die betroffenen Personen attraktive, eng an das Ergebnis gekoppelte Erfolge erleben können. Wohingegen bei Volitionsdefizit z.B. die Selbstregulationskompetenz erhöht werden kann (vgl. ebda, 2004).

An das beschriebene Motivationsmodell lassen sich die nachfolgenden Theorieansätze dieser Arbeit anknüpfen und mitbegründen. Es ist aber trotz oder vielleicht gerade auf Grund der intensiven Aufarbeitung der Motivationsthematik nicht möglich, eine absolute Definition des Konstruktes Motivation zu geben, zu breit und zu tief ist das Forschungsgebiet in der Zwischenzeit (vgl. Heckhausen, 2010 S. 11). Rheinberg (2008, S. 16) bietet mit seiner Umschreibung des Motivationsbegriffes als „die aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzuges auf einen positiv bewerteten Zielzustand“ einen in diesem Rahmen als passend erachteten Zugang. Das große Themengebiet der Motivation wird mit Fokussierung auf die Lern- und Leistungsmotivation in einem ersten Schritt eingegrenzt. Im Bereich der Lernmotivation erfolgt eine weitere Theorieeinschränkung durch die Konzentration auf die Interessentheorie nach Krapp. Dies, weil sie aus „dem Selbstverständnis der Pädagogischen Psychologie als einer *angewandten* Disziplin, die speziell für *pädagogische* Belange zuständig ist“ (Krapp, 1999, S. 402), als wesentlich erachtet wird. Im Bereich der Leistungsmotivation wird auf Zielkonzepte sowie auf die Anstrengungsvermeidung das Hauptaugenmerk gelegt. Diese Theorien werden als geeignet erachtet, da ohne Ziele nur schwerlich ergebnisorientierte Handlungen vorstellbar sind. Sowohl das Konzept der Handlungsziele wie auch die Zielorientierungstheorie weisen eine Passung zum Selbstregulierten Lernen auf. Die Anstrengungsvermeidung wiederum wird in der Literatur (vgl. Rollett & Bartram, 1998) als eine wichtige Ergänzung der Leistungsmotivation gesehen. Zudem bilden die genannten Konstrukte zum großen Teil die Theoriebasis der für die qualitativen Erhebungen eingesetzten Fragebögen (LMI, AVT-St). Dies ist eine wesentliche Basis für die triangulative Herangehensweise dieser Arbeit.

### 2.2.2 Lernmotivation im Fokus der Interessentheorie

Lernmotivation wird nach Schiefele (1996, S. 50; Schiefele & Köller, 1998, S. 336) eher vage als „Wunsch bzw. die Absicht, bestimmte Inhalte oder Fertigkeiten zu lernen“ beschrieben. Wegge (1998) fasst es genauer und versteht Lernmotivation als Sammelbegriff für jene Prozesse, die dafür sorgen, dass (in beabsichtigter Weise) Neues gelernt und dadurch vorweggenommene Ziele, die mit dem Lernen (mehr oder weniger) verknüpft sind, erreicht bzw. auch verhindert werden können. Grundlegend kann gesagt werden, dass es um die motivationalen Grundlagen eines zielgerichteten, bewusst gesteuerten Lernens geht (vgl. Wegge, 1998), wobei sich die Zusammenfügung motivationaler und kognitiver Elemente insofern begründen lässt, als das Lernen nicht ausschließlich als rationaler Verarbeitungsprozess betrachtet werden kann, da auch stets subjektive Empfindungen eine Rolle spielen (vgl. Friedrich & Mandl, 1997). Bereits 1980 legten Heckhausen & Rheinberg in ihrem Artikel „Lernmotivation im Unterricht, erneut betrachtet“ das komplizierte Gefüge der Lernmotivation dar und betonten, wie wichtig es ist, sich in dem breiten Wirkungsgefüge auf einen speziellen Ausschnitt zu beschränken (vgl. Heckhausen & Rheinberg, 1980). Diesem Hinweis soll an dieser Stelle Rechnung getragen werden, indem nochmals darauf verwiesen wird, dass der vorliegende Forschungsansatz den Fokus darauf legt, aus Sicht der Studierenden die wahrgenommenen Lernprozesse in Bezug auf deren Lern- und Leistungsmotivation zu rekonstruieren.

Von einer Theorie der Lernmotivation mit speziellem Fokus auf das pädagogische Handeln wird laut Schiefele (1978, 1981; zit. nach Krapp, 1999) gefordert, sich mit Angelegenheiten und Sachverhalten auseinanderzusetzen, die von zentraler Bedeutung für eine pädagogische Diskussion in Bezug auf folgende zwei Punkte sind: 1) Die bestmögliche Förderung der persönlichen Leistungsmotivation in Bezug auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche 2) Die Förderung einer psychisch gesunden Persönlichkeit, die mündig und lebenslang handlungsfähig in der Gesellschaft agieren kann. „Dies impliziert eine stärkere Gewichtung von relativ allgemeinen Lehrzielen, wie z.B. Förderung selbstgesteuerten Lernens oder die Unterstützung des Strebens nach einem sinnerfüllten Leben“ (Krapp, 1999, S. 396). Dabei kann die Lehrperson nicht als alleinige Gestalterin der Lernsituation und der damit einhergehenden sozialen Interaktion gesehen werden und somit auch nicht uneingeschränkt die Lernmotivation beeinflussen (vgl. Heckhausen & Rheinberg, 1980, S. 14). Je nach Interesse wird dies beim Individuum mehr oder weniger der Fall sein. Gerade in der Lehramtsausbildung, in der das ganz konkrete Ziel,

Volksschullehrer/in zu werden, vorliegt, spielen Interessen eine enorme Rolle. Bezogen auf das pädagogische Handeln, in dem auch immer wieder die Förderung Selbstregulierten Lernens diskutiert und gefordert wird, werden Interessen einerseits als Bedingungen, andererseits auch als Ergebnisse (auch mögliche Ziele) lebenslangen Lernens - und in dieser Lesart - als befriedigend erlebte Entwicklung durch die Beteiligten gesehen. Zudem lassen sich zwei Hauptlinien in der Forschung um das Interessenkonstrukt ausnehmen. Zum einen das *individuelle/persönliche Interesse* und zum anderen das *situationale Interesse*, auch bezeichnet als *Interessantheit*. Das individuelle Interesse wird zumeist als motivationale Disposition interpretiert (persönliche Vorliebe für ein Gebiet), die Interessantheit setzt keine dispositionale Präferenz voraus und kann aus dieser Sichtweise heraus von außen ausgelöst werden (vgl. Krapp, 1992).

„Interessen sind stets auf bestimmte Gegenstände gerichtet. Die Gegenstandsspezifität ist ein zentrales Charakteristikum dieses theoretischen Denkansatzes“ (Krapp, 1999, S. 397). Teils von außen vorgegeben, teils subjektiv konstruiert, werden kognitive Schemata in spezifischen Situationen für die je eigene Person bedeutsam. Die Konstruktionen der Sinneinheiten, die einen Gegenstand charakterisieren, werden dabei immer im Kontext mannigfaltiger sozial- und gesellschaftlich normierter Erfahrungs- und Deutungsmuster (z.B. Curricula) passieren. Dieser interessensthematische Person-Gegenstands-Bezug beruht auf die Erkenntnis betreffenden Tendenzen sowie auf emotionalen und wertbezogenen Aspekten. Den emotionalen Aspekt betreffend gilt die Annahme, dass, während interessiert einer Thematik nachgegangen wird, mehrheitlich positive Gefühle empfunden werden und grundlegende Bedürfnisse, wie das Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung, das Bestreben nach sozialer Eingebundenheit und der Wunsch nach autonomer Handlungsregulation, erfahren werden können. Den wertbezogenen Aspekt betreffen die subjektiven Bedeutungen der Interessensgegenstände je Person. Hier besteht eine *Ich-Nähe* in dem Sinne, dass die Person das Wissen um den Gegenstand als persönlich wichtig erlebt und dass sie mehr Bereitschaft zur regen Auseinandersetzung damit zeigt. In Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von Deci & Ryan<sup>20</sup> kann eine enge, positive Korrelation postuliert werden, die sich auf das Erleben subjektiver Relevanz und das Ausmaß der Identifikation des Interessensgebietes bezieht. Hier liegt auch der Grund, warum Aufgaben, auch wenn sie von außen gestellt werden, trotzdem intrinsische Lernanreize besitzen (vgl. ebda,

---

<sup>20</sup> Siehe dazu: E.L. Deci & R.M. Ryan (2002). Handbook of Self-Determination Research. NY: University of Rochester

1999)<sup>21</sup>. Die Interessentheorie hat - wie auch die Selbstbestimmungstheorie - als Basisannahme, dass die grundlegenden psychologischen Bedürfnisse (basic human needs) eine wichtige Rolle in Bezug auf das Lernen spielen und erheblichen Einfluss auf das allgemeine Wohlbefinden haben (Krapp & Ryan, 2002)<sup>22</sup>.

In diesem Zusammenhang spielen die Begriffe *intrinsisch* und *extrinsisch* eine wesentliche Rolle. *Intrinsic* meint „innerlich, eigentlich, wahr“ während *extrinsic* mit „äußerlich, nicht wirklich dazugehörend“ übersetzt werden kann (vgl. Rheinberg, 2008). Die intrinsische Motivation wird dabei von Krapp (1999, S. 388) als „Spezialfall der allgemeinen Lernmotivation“ gesehen, die wiederum durch die Abgrenzung zur extrinsischen Motivation näher bestimmt wird (vgl. U. Schiefele & Köller, 1998). Wobei die häufig dargelegte Gegenüberstellung intrinsischer versus extrinsischer Motivation sich laut Rheinberg (2008) spätestens dann problematisch gestaltet, wenn die Bezugsgröße für das, was als intrinsisch gewertet wird, wechselt. Er verweist dezidiert darauf, dass unterschiedliche Wege beschritten werden, wenn es darum geht, den Begriff *intrinsisch* über das Interesse zu definieren. (vgl. Rheinberg, 2010).

Nach Krapp (1999, zit. nach Rheinberg 2010, S. 370) „ist eine Lernaktivität dann intrinsisch motiviert, wenn die Interaktion mit dem Interessensgegenstand als selbstbestimmt erlebt wird“. Das Lerngeschehen kann dabei auch zweckzentriert sein. Diese Interpretation folgt dabei der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1985).

In ausschließlicher Ausprägung existieren intrinsische bzw. extrinsische Motivation jedoch kaum, deshalb kann davon ausgegangen werden, dass beide Motivationszustände das Lernhandeln beeinflussen (vgl. Creß, 1999). Davon geht auch Weinert (1996) aus, indem er feststellt, dass es wohl kein Individuum geben wird, das all die gegebenen Lernaufgaben immer rein intrinsisch bewältigt. Somit wird die extrinsische Motivation stets eine wesentliche Rolle spielen. Er sieht in der Kombination von intrinsischer und extrinsischer Lernmotivation die Beantwortung vieler kritischer Fragen, die sich auf die Ausschließlichkeit einer der beiden Faktoren richten.

Ein Blick auf den Professionalisierungsprozess in der Lehrer/innenbildung zeigt, dass es zukünftig generell wichtiger wird, Studierende zu finden, die ihre Kompetenzen erweitern wollen, also Lernmotivation zeigen, und die bereit sind ihre Haltungen zu verändern (vgl. Hollerer, Kleißner & Seel, 2013). Mit diesen Zielsetzungen arbeitet letztendlich auch das Lehr- und Lernmodell ABC

---

<sup>21</sup> Dies ist im Rahmen der Ausbildung durch die zu erfüllenden Curricula zumeist der Fall

<sup>22</sup> Weiteren menschlichen Basismotiven (wie beispielsweise der Macht oder der Gewinnsucht) konnte bislang nicht nachgewiesen werden, dass sie ebenso wesentlich für das Wohlbefinden von Personen sind wie die basic needs

3<sup>plus</sup>, somit ist es auch von Interesse zu eruieren, welche inneren Sinnstrukturen die Gruppe in Bezug auf die Lern- und – wie nachfolgend eingehender beschrieben – die Leistungsmotivation bewegen.

### **2.2.3 Leistungsmotivation im Fokus von Zielkonzepten und**

#### **Anstrengungsvermeidungshaltung**

Richtet sich die Lernmotivation eher dahingehend aus, eigene Kompetenzen zu erhöhen, wird von Leistungsmotivation gesprochen, wenn sich eine Person selbst zum Handeln antreibt - somit an sich selbst einen Gütestandard bzw. Tüchtigkeitsmaßstab anlegt, den es zu erreichen gilt, und Leistungsziele aus eigener Initiative ansteuert (vgl. Brunstein & Heckhausen, 2010, S. 145). Ziele stellen eine wesentliche Intention beim Erreichen von Leistungen dar. Hier lässt sich eine gute Verbindung zum Selbstregulationsansatz nach Zimmerman (2011; vgl. auch 2.1.3) herstellen, da dessen Kern „die adaptive Zielverfolgung“ (Schmitz & Schmidt, 2007, S. 11) ist. Nachfolgend wird diesem Aspekt besonderes Augenmerk geschenkt.

#### **Handlungsziele**

„Ohne Ziele sind Handlungen undenkbar“, stellt Kleinbeck (2010, S. 285) in seiner ausführlichen Abhandlung zum Thema Handlungsziele fest. Er bezeichnet sie weiter als „Dreh- und Angelpunkte [...] menschlichen Handelns“. Definiert werden Ziele in Anlehnung an Hacker (1983; 1998) als „mehr oder weniger bewusste Intentionen bzw. Vorsätze einer Person, die sich auf zukünftige, angestrebte Resultate ihres Handelns beziehen. Ziele beinhalten zugleich auch kognitive Repräsentationen dieser angestrebten Handlungsergebnisse“ (Schmidt & Kleinbeck, 2006, S. 4). Unterschieden werden in der Fachliteratur soziale, emotionale und leistungsthematische Ziele, die aufgrund von diversen persönlichen Präferenzen gebildet und verfolgt werden. Sie bewegen zu Handlungen, organisieren diese, lenken sie in Richtung der angestrebten Ergebnisse und wirken grundsätzlich in vielen unterschiedlichen Kontexten. In dieser Arbeit jedoch wird der Blick speziell auf den Bereich des Lernens und Lehrens – also auf leistungsthematische Ziele - sowie auf Handlungsziele in der Gruppe gelegt, weil dies die für die vorliegende Forschungsthematik relevanten Themen darstellen. Einzelpersonen, aber auch Personengruppen oder organisatorische Einheiten verfolgen Ziele, weil sie sich davon Vorteile wie Motivbefriedigung und Identität versprechen oder auch – und hier findet sich eine Passung zum Selbstregulierten Lernen - Selbstbestimmung und -entwicklung. Bei fremdgesetzten (von außen vorgegebenen) bzw.

vereinbaren (mit anderen Personen festgelegten) Zielen gilt es zu beachten, dass sie nur dann verhaltenswirksam werden, wenn sie von der betroffenen Person bzw. dem betroffenen Personenkreis akzeptiert und als verbindlich anerkannt werden (Kleinbeck, 2010). Für das Lernen spielt dies eine wichtige Rolle, da in Bildungsinstitutionen in vielen Fällen mit vorgegebenen Zielen umgegangen werden muss. Doch was bewirken Ziele nun? Locke et al, die Pioniere der Zielsetzungstheorie<sup>23</sup> (*goal-setting theory*) meinen dazu: „Goals affect performance by directing attention, mobilizing effort, increasing persistence, and motivating strategy development“ (Locke, Shaw, Saari, & Latham, 1981). Auszugehen ist dabei von einer hierarchischen Organisation von Zielen. Sekundäre Ziele werden dabei manchmal zugunsten prioritärer Ziele gehemmt. Je nach persönlicher Zielhierarchie sind den handelnden Personen Ziele mehr oder weniger wertvoll (*Werte von Zielen*). Dies hat wiederum Auswirkungen auf die Leistungsmotivation. Werden z.B. vorrangig Leistungsziele verfolgt, dann kann ein hohes Leistungsmotiv vermutet werden, dem Hoffnung auf Erfolg zugrunde liegt. Auch kann davon ausgegangen werden, dass Menschen mehrere Ziele gleichzeitig verfolgen und dabei immer wieder Zielkonflikte bewältigen müssen. Die Dimensionen von Zielen werden in Abb. 5 veranschaulicht und in weiterer Folge eingehender beschrieben.

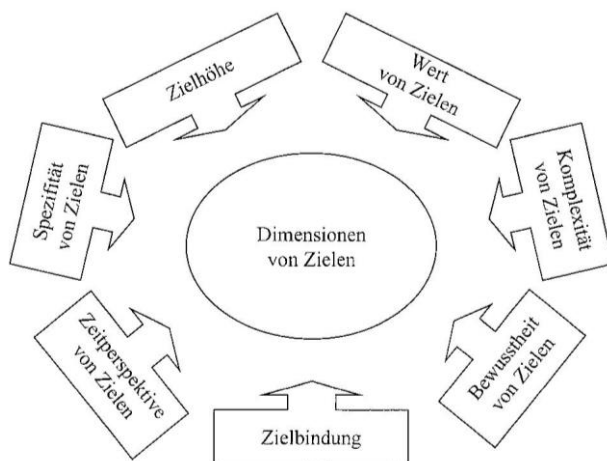


Abbildung 5 Wichtige Dimensionen zur Unterscheidung von Zielen (Kleinbeck, 2010, S. 292)

Die *Komplexität von Zielen* betrifft Verknüpfungen kognitiver und verhaltensbezogener Art. Je mehr Ziele, desto komplexer die Situation und desto notwendiger werden Strategien zur

<sup>23</sup> Kritisch betrachtet Krause (2003, S. 33) die Zielsetzungstheorie. Er vermerkt, dass selbst Locke und Latham sie kontinuierlich überarbeitet und korrigiert haben und dass eine weitere kritische Hinterfragung vieler Mechanismen notwendig erscheint



Konfliktlösung. Nicht alle Ziele sind jedoch immer bewusst (*Bewusstheit von Zielen*). Kleinbeck (2010, S. 291) verweist auf die Studie von Schmalt & Sokolowski (2000), in der festgestellt wurde, dass auch Ziele unterhalb der Bewusstseinschwelle existieren, und zwar gerade solche, die in Verbindung mit dem Leistungsmotiv stehen. Die *Zielbindung* ist gerade im Bereich von Lehr- Lern-Prozessen von Interesse, da eine feste Zielbindung dafür Sorge trägt, dass auch Hindernisse die Lernenden nicht von ihrer Zielverfolgung abbringen können. Für die *Zeitperspektive* gilt, dass naheliegende (proximale) und weiter entfernte (distale) Zeitpunkte unterschieden werden, wobei zur Überbrückung distaler Ziele es phasenweise Zwischenziele braucht. Die *Spezifität* bezieht sich auf vage versus konkrete Ziele. Konkrete Ziele führen - sofern es um Handlungsergebnisse und nicht um Prozessziele geht - zu besseren Leistungen, da konkrete Ziele eindeutig vorgeben, welche Leistungsergebnisse erwartet werden. Die *Zielhöhe* spielt (mit einem Range von leicht bis schwer) noch eine wichtige Rolle, weil die wahrgenommene Schwierigkeit der Zielerreichung abhängig ist von der subjektiven Einschätzung der handelnden Person, wovon wiederum der Leistungswille und der Reiz des Ziels abhängig gemacht werden. Der *Wert von Zielen* als letzte angeführte Dimension besagt, dass je nach persönlicher Zielhierarchie<sup>24</sup> den Menschen Ziele mehr oder weniger wertvoll sind. Hohen persönlichen Wert erhält ein Handlungsziel nach Vroom (1964, zit. nach Kleinbeck, 2010, S. 288) dann, „wenn die daraus resultierenden Handlungsergebnisse zusätzlich instrumentell sind für das Erreichen persönlich höher bewerteter Ziele“.

Diese sieben Dimensionen von Zielen zeigen die Merkmale von Zielen auf und verweisen darauf, wie sie das Handeln – und in diesem Fall das Lernen - beeinflussen. Ein besonderer Blick wird in dieser Arbeit auch auf die Handlungsziele in Gruppen gerichtet. Hier gilt, dass das Leistungshandeln von Zielen gesteuert wird, jedoch sind die Zielsetzungen von Gruppenaufgaben wesentlich vielschichtiger strukturiert als jene für Einzelpersonen. Wollen die Gruppenmitglieder ihr Ziel erreichen, sind sie gezwungen zu interagieren. Aufgabentypen, die eine starke Interaktion von den Akteurinnen und Akteuren verlangen, werden als interdependent bezeichnet. Dieser Aufgabentypus ist verbunden mit einer Reihe von Anforderungen an die Gruppenmitglieder, wie z.B. das Gruppenziel zu identifizieren und zu akzeptieren, dieses in Teilziele zu gliedern und Einzelnen zu überantworten, um schlussendlich eine Gesamtheit - nämlich das Gruppenziel - zu erreichen. Dazu sind Absprachen zur Koordination und Gewährleistung der Zielerreichung nötig.

---

<sup>24</sup> Die Hierarchie von Zielen kann wie folgt aufgebaut sein: Oberziel(e), Zielklassen, Handlungsziele, konkrete Teilziele ( vgl. Kleinbeck, 2010)

Passiert dies in guter Qualität, wird die Gruppenleistung davon positiv beeinflusst. Die beste Wirkung zeigen Ziele in Verbindung mit interdependenten Aufgaben und Rückmeldungen die gruppenbezogen gegeben werden. Probleme bei der Zielbildung in Gruppen können sich durch kontroverse Vorstellung über das >richtige< Gruppenziel ergeben, was u.U. zu Koalitionsbildungen unter den Gruppenmitgliedern führen kann. Dabei kann das Machtmotiv, welches neben dem Leistungs- und Anschlussmotiv in der sozialen Struktur von Gruppen eine wesentliche Rolle spielt, dazu führen, den Einigungsprozess zu stören oder gar zu verhindern. Um einen bejahenden Bezug zwischen den Zielen der Gruppe und den Leistungsergebnissen zu fördern, ist es unbedingt notwendig, dass ein Klärungsprozess zwischen den interdependenten Einzelzielen und dem Gruppenziel stattfindet und eine zielbezogene Kommunikation geführt wird. Hinzu kommt, dass in Lehr- und Lernprozessen der Stärke der Zielbindung eine besondere Bedeutung beigemessen wird. Um hohe und/oder beschwerliche Anforderungen über längere Zeit hinweg durchzuhalten, muss eine hohe Zielbindung gegeben sein (vgl. Kleinbeck, 2010).

### ***Zielorientierungstheorie***

Die Forscher/innengruppe um die amerikanische Professorin Carol Dweck entwickelte ihre Zielorientierungstheorie aufbauend auf den Befunden der Forschungsarbeit zur *Erlernen Hilfllosigkeit* nach Seligman (Dweck & Leggett, 1988). Dweck (1986, S. 1040) schlug im Rahmen eines Forschungsprogrammes zur Förderung der Leistungsmotivation in der Schule nachfolgende zwei Begriffsklassen vor:

„Achievement motivation involves a particular class of goals - those involving competence - and these goals appear to fall into two classes: (a) *learning goals*, [Hervorhebung im Original] in which individuals seek to increase their competence, to understand or master something new, and (b) *performance goals*, [Hervorhebung im Original] in which individuals seek to gain favorable judgments of their competence or avoid negative judgments of their competence“. Das Begriffspaar Lern- und Leistungsziele (*learning- and performance goals*) konnte sich durch die treffende inhaltliche Beschreibung im deutschsprachigen Raum durchsetzen und wird auch in dieser Arbeit wie oben definiert verstanden.

Während sich Lernziele vornehmlich an individuellen Bezugsnormen orientieren und damit das Ziel verfolgt wird, die eigene Kompetenz zu erhöhen, gelten bei Leistungszielen interpersonelle Bezugsnormen mit der Absicht, die eigene Leistungsfähigkeit vor anderen beweisen zu können

(vgl. Kleinbeck, 2010). Innerhalb der Leistungsziele wird ein weiteres Mal unterschieden in Annäherungs-Leistungsziele (hohe Fähigkeiten wollen gezeigt werden) und Vermeidungs-Leistungsziele (mangelnde Fähigkeiten wollen verborgen werden) (vgl. Elliot, 1999; zit. nach Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne, & Dickhäuser, 2002). Die Zielorientierungstheorie spielt im Bereich der Leistungsmotivation somit eine wesentliche Rolle. Nach Pekrun (1988) können Zielorientierungen habituelle oder dispositionale (trait-ähnliche) Merkmale aufweisen. Bei Ersterem streben Individuen bestimmte Ziele wiederholt über einen längeren Zeitraum an, bei Zweiterem sind bestimmte Ziele relativ dauerhaft in ihren kognitiven Systemen vertreten. Wird Zielorientierung nun in dispositionaler Hinsicht verstanden, stellen sie die Anlässe situativer Motivation und der daraus folgenden Handlungen dar. In Bezug auf die schulische Praxis hilft das Konzept der Zielorientierung, auch bezeichnet als motivationale Orientierung (vgl. Köller, 1998), Lehrpersonen, unterschiedliches Lernverhalten zu erklären, und es bietet Hilfestellungen zur Optimierung des Unterrichts (vgl. Krapp, 1999). Zieltheorien generell werden von Köller & Schiefele (2006, S. 885) gesehen als „zentrale Ansätze zur Erklärung von leistungsthematischem Verhalten.“ In der vorliegenden Arbeit werden sie zur Beantwortung der in diesem Kontext interessierenden Frage herangezogen, inwieweit Studierende des Pilotprojektes ABC 3<sup>plus</sup> motiviert sind, „eine schwierige Aufgabe [zu] meistern, etwas besser und schneller [zu] tun, Probleme [zu] überwinden, einen hohen Standard [zu] erreichen, das eigene Talent [zu] beweisen, andere im Wettbewerb [zu] übertreffen“ (Brunstein & Heckhausen, 2010, S. 145). Die genannten Merkmale werden alle dem Motiv *Leistung* zugeschrieben, wobei der Leistungsmotivationsbegriff nicht mit alltagssprachlichen Begriffen wie Fleiß oder Strebsamkeit gleichzusetzen ist. Leistungsmotivation bezieht sich vielmehr auf ein Verhalten, welches an einem Tüchtigkeitsmaßstab gemessen wird. Dieser Maßstab kann in der eigenen Person gefunden werden (im Vergleich eigener früherer Leistung mit eigener aktueller Leistung) oder im Vergleich mit der Leistung einer oder mehrerer anderer Personen (ebda, 2010). Der Begriff Leistungsmotivation zielt somit auf die Selbstbewertung der eigenen Tüchtigkeit ab. Diese Beschreibung schließt an das Leistungsmotiv an, welches Heckhausen bereits 1965 als ein Tüchtigkeitsbestreben bezeichnete, das an einem als verbindlich erachteten Gütemaßstab gemessen wird und in Verbindung damit gelingen oder auch misslingen kann (vgl. Rheinberg, 2008). Als Maßstab zur Bewertung der Handlungsergebnisse kann die individuelle, die soziale oder

die sachliche Bezugsnorm herangezogen werden, und zwar sowohl in der Selbstbewertung als auch in der Fremdbewertung von Leistung (vgl. Brunstein & Heckhausen, 2010, S. 185f).

### **Anstrengungsvermeidungshaltung**

In Verbindung mit dem Begriff Tüchtigkeit stehen die Anstrengungsbereitschaft und im Gegensatz dazu die Anstrengungsvermeidung (engl. *effort avoidance*). Letztere wird als wichtige Ergänzung zum Konzept der Leistungsmotivation gesehen (vgl. Rollett & Bartram, 1998) und aus diesem Grund in der vorliegenden Studie thematisiert und erhoben. Definiert wird das Konstrukt Anstrengungsvermeidung wie folgt: „Es handelt sich dabei um die Tendenz, sich den mit dem Leistungseinsatz in bestimmten Tätigkeitsfeldern verbundenen, emotionell negativ erlebten Anstrengungen durch den aktiven Einsatz geeigneter Vermeidungsstrategien zu entziehen“ (ebda, S. 7f). Anstrengungsvermeidungshaltung begegnet uns im Alltag ständig, denn sie dient u.a. auch als Schutz vor Informationsüberlastung. Die Begründer des Konstruktes, Rollett & Bartram (1997), benennen zwei Formen: (1) Die *intelligente Anstrengungsvermeidung* und die (2) *nicht problemlösende Anstrengungsvermeidung*. Form (1) wird von der handelnden Person bewusst eingesetzt, um aversiv erlebte Anstrengung zu vermeiden. Dadurch soll das persönliche Wohlergehen gesteigert werden. Sie ist somit eine Problemlösestrategie, die der interessierten Person eine sinnvolle, zeit- und kräfteökonomische Handlungsweise in Leistungssituationen ermöglicht. Zum Problem wird die Anstrengungsvermeidungshaltung dann, wenn es bei Leistungsanforderungen, die unumgänglich sind - wie beispielsweise im (hoch)schulischen Kontext Inhalte für Prüfungen zu lernen, die als wenig interessant eingestuft werden, zu einer routinemäßig ausgelösten Abwehr kommt. Form (2) kann sich somit langfristig zu einer neuen, negativ stigmatisierten Form von Motivation aufbauen. Es wird dann das Ziel verfolgt, diese negativ erlebten leistungsbezogenen Anstrengungen ständig zu vermeiden.

Nicht jeder gestellten Aufgabe kann eine interessierte Haltung entgegengebracht werden und auch im (hoch)schulischen Alltag kommt es häufig zu Situationen, in denen die Auseinandersetzung mit vorbestimmten Themen, Bereichen und /oder Tätigkeiten eingefordert werden, bei denen letztendlich auch unterschiedliche Druckmaßnahmen (wie z.B. Prüfungen, Präsentationen etc.) zum Einsatz kommen. Anstrengungsvermeidung darf jedoch nicht mit *Faulheit*, gesehen als allgemeine Inaktivität, gleichgesetzt werden. Rollett & Bartram (1997) nennen als Beispiel für ihr Konstrukt, dass Lernende in bestimmten, wie beispielsweise in

akademischen Fächern auffallende Anstrengungsvermeidungstendenzen zeigen, in anderen, z.B. in sportlichen Disziplinen, aber leistungsmotiviert agieren. Anstrengungsvermeidung ist demzufolge auf bestimmte Bereiche bezogen, die entstehen, wenn die soziale Umwelt Zwang auf die handelnde Person ausübt. Entgegengewirkt kann dem werden, wenn „neue Zielperspektiven in dem aversiv erlebten Aktionsfeld“ (ebda, S. 12) aufgebaut werden, die von der betroffenen Person angenommen werden können.

#### **2.2.4 Zusammenfassung**

Als Grundtendenzen motivierten Handelns werden in der Literatur das Streben nach Wirksamkeit und die Zielorientierung festgemacht. Wegweisend sind dabei Bedürfnisse, Interessen, Motive und Zielsetzungen, die wiederum vom Person-Gegenstandsbezug geprägt sind. Lehrpersonen können die Lernmotivation nicht allein beeinflussen, die Gegenstandsspezifität spielt eine wesentliche Rolle. Je nach persönlichem Interesse wird ein Ziel als wertvoller erlebt als ein anderes und daher mehr oder weniger motiviert verfolgt. Damit in Zusammenhang wird von intrinsischer bzw. extrinsischer Motivation gesprochen. Es ist davon auszugehen, dass die beiden Motivationszustände nicht in ausschließlicher Ausprägung existieren, sondern beide das Lernhandeln beeinflussen.

Im Bereich der Lern- und Leistungsmotivation, als Teilbereiche dieses enormen Themengebietes, kann festgehalten werden, dass die Lernmotivation vorrangig das Ziel verfolgt, die eigene Kompetenz zu erhöhen, während die Leistungsmotivation eher darauf abzielt, die eigene Leistungsfähigkeit vor anderen zu beweisen. Ein Tüchtigkeitsmaßstab wird angelegt und je nach Bezugsnorm eine Selbstbewertung aufgestellt. Dies entspricht auch der Definition von Lern- und Leistungszielen. Generell wird mit den Zielkonzepten postuliert, dass sie das Handeln richtungsweisend beeinflussen und eine Passung zum Selbstregulierten Lernen gegeben ist. Die Anstrengungsvermeidungshaltung als wertvolle Ergänzung zur Leistungsmotivation verweist auf die Tendenz, sich Anstrengungen bewusst zu entziehen. Dieses Verhalten wird einerseits als Problemlösestrategie betrachtet, nämlich dann, wenn damit das Ziel verfolgt wird, ökonomisch zu handeln bzw. zu lernen. Negativ wirkt sich diese Verhaltenstendenz aus, wenn sie zu einer routinemäßigen Abwehrhaltung bei den handelnden Personen wird. Dieses Konstrukt ist im (Hoch)Schulkontext von Bedeutung, da nicht jede Aufgabe mit Interesse verfolgt werden kann und Vermeidungstendenzen daher zum Alltag gehören.

Generell kann festgehalten werden, dass Zielorientierungen helfen, leistungsthematisches Verhalten zu erklären, und somit für die schulische Praxis und dementsprechend auch in der Ausbildung der Lehramtsstudierenden von großer Relevanz sind.

### 3 PROJEKTBESCHREIBUNG: DAS LEHR- UND LERNMODELL ABC 3<sup>PLUS</sup>

*...vom Abbild zur Konstruktion, von der Instruktion zur Perturbation,  
von der Wahrheit zur Wirklichkeit und vom Individuum zum Kontext,  
vom Defizit zur Kompetenz, vom Einzelkämpfer zum Team...*  
*[Voß, 1997]*

Ausgehend von hausinternen Fortbildungen zum Thema *Wie Lernen gelingen kann* formierte sich an der PH Salzburg Stefan Zweig eine Gruppe von Lehrenden, auf deren Initiative es zur Einführung des Pilotversuches ABC3<sup>plus</sup> mit innovativen Lehr- und Lernformen an der Hochschule kam. Nachfolgend wird das Lehr- und Lernmodell ABC 3<sup>plus</sup> vorgestellt, dessen Name sich ableitet von den wesentlichen Elementen, auf die das Modell aufbaut und abzielt. **A** bezieht sich auf die Allgemeine Bildung, **B** auf die Berufsbildung und **C** auf Citizenship-Learning, die Zahl **3** verdeutlicht das Systemgeflecht von Selbstregulation, Fach- & Sachkompetenz und Resonanzraum, mit dem im Modell praktisch agiert wird. Das <sup>plus</sup> hingegen steht für alle zu Beginn des Pilotversuches noch nicht absehbaren und sich erst aus dem Handeln heraus entwickelnden Momente.

#### 3.1 THEORETISCHE RAHMUNG

Laut Hochschulgesetz 2005 ist es Aufgabe der Pädagogischen Hochschulen Österreichs, die Studierenden durch eine bildungs- und fachwissenschaftliche, fachdidaktische und schulpraktische Ausbildung auf ihren zukünftigen Beruf vorzubereiten (vgl. Jonak & Münster, 2014, § 8(1)). Hier spiegelt sich die Verzahnung von Allgemeiner Bildung und Berufsbildung wieder, die in der Lehrer/innenbildung als „beabsichtigte enge Verbindung“ (Trempe, 2012, S. 11) angelegt ist und auf die der Pilotversuch in seiner theoretischen Rahmung aufsetzt.

Des Weiteren heißt es im Hochschulgesetz unter § 9 (2), Ziel sei es „die Lehrerinnen und Lehrer zu professionalisieren, damit sie den gesellschaftlichen Herausforderungen gewachsen sind und ihre Unterrichts- und erzieherischen Pflichten und Aufgaben bestens erfüllen können“ (Jonak & Münster, 2014). Demzufolge geht es um gesellschaftliches Zusammenleben (also um ein soziales Beziehungsgeflecht) und um das gesellschaftliche Lernen. Dieses Lernen bezieht sich auf jene Gesichtspunkte, in denen Gesellschaft als das Zentrum kritischer Aneignungsprozesse gesehen wird und sowohl soziale Beziehungen als auch strukturelle Elemente und auch die damit

einhergehenden Auswirkungen hinterfragt und thematisiert werden (vgl. Kühberger, Thurner, & Windischbauer, 2011, S. 631) Diese komplexe Aufgabe wird im Pilotprojekt durch das Element Citizenship-Learning abgebildet, auf das in Folge (siehe 3.1.2) noch explizit eingegangen wird.

Allgemeine Bildung, Berufsbildung und Citizenship-Learning werden, wie eben dargelegt, betrachtet als miteinander agierende Felder. Im Pilotprojekt werden sie gespeist aus dem Systemgeflecht Selbstregulation, Fach- & Sachkompetenz und Resonanzbeziehungen (siehe dazu auch 3.2 Praktische Umsetzung), wobei dieses Geflecht auf der Handlungsebene zusammengedacht wird und vor dem Theoriehintergrund des *systemkonstruktivistischen Ansatzes*, des *Ansatzes zum Selbstregulierten Lernen* und des *Professionstheorems* zu sehen ist.

### **Ziele und angestrebte Lernprozesse des Pilotprojektes**

Wie bereits in der Problemdarstellung erwähnt, verfolgt das Projekt das Primärziel, bei den Studierenden jenen professionellen Habitus auszubilden, der ihnen hilft, mit den Paradoxien bzw. Antinomien<sup>25</sup> im schulischen Alltag angemessen umgehen zu können. Angestrebte Lernprozesse werden im Leitbild des Pilotprojektes vom Rektorat der PH Salzburg Stefan Zweig wie folgt definiert: „Die Studierenden übernehmen mehr Verantwortung für ihr Studium, ihre Entwicklung und ihr Tun, Ziel ist die Vertiefung, das Bewältigen der individuell gestellten Herausforderungen, die Übernahme für sich, für die ganze Gruppe und für das gesamte Projekt, das System. Nicht das Auswendiglernen von Wissen steht im Vordergrund, sondern die Umsetzung von Wissen in Können“ (Windischbauer & Seethaler, 2013). Dazu wird ein Lehr- und Lernkonzept verfolgt, das auf Lernsettings setzt, die eigenverantwortliche Lernprozesse unterstützen.<sup>26</sup>

Auf der Sekundärzielebene finden sich drei Einzelziele, innerhalb derer sich auch die Fragestellungen dieser Arbeit wiederfinden: (1) Die Lern- und Leistungsmotivation der Studierenden soll erhalten bzw. gesteigert werden, (2) Die Lern- und Bildungsprozesse der Teilnehmer/innen werden hinterfragt und rekonstruiert, (3) Resonanzräume werden geschaffen.

---

<sup>25</sup> Schütze spricht stets von Paradoxien des professionellen Handelns und meint dabei den Konflikt sich unterscheidender Orientierungstendenzen bei der Bewältigung von Problemen (vgl. Schütze, 2000). Helsper (2004a) spricht sowohl von Paradoxien als auch von Antinomien, von Letzterem jedoch im stärkeren Ausmaß (siehe dazu 3.1.3.) Er grenzt die Begriffe dabei nicht scharf voneinander ab. Prokopp (2000) unterscheidet zwischen Grenzschwierigkeiten, Antinomien und Paradoxien (siehe dazu 3.1.1). Gemeinsam ist allen Begrifflichkeiten, dass sie sich mit in sich widersprüchlichen Aussagen bzw. Handlungen im pädagogischen Arbeitsfeld auseinandersetzen, die gleichermaßen gut begründet sind.

<sup>26</sup> Dieses Ansinnen wurde auch im neu entwickelten Curriculum für die Primarstufe (eingereicht und genehmigt durch den Qualitätssicherheitsrat und das Bundesministerium für Bildung und Frauen 2015) verankert. Abrufbar unter [http://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH\\_Dateien/Curr\\_Primar/Curriculum\\_Primarstufe\\_PHS\\_30-10-2015.pdf](http://www.phsalzburg.at/fileadmin/PH_Dateien/Curr_Primar/Curriculum_Primarstufe_PHS_30-10-2015.pdf) (Stand: 27.7.2016)



Die Umsetzung in der Praxis erfolgt dazu passend durch Angebote im Bereich der Selbstregulation und des Theorie-Praxis-Transfers sowie im Rahmen der Resonanzbeziehung. Dies wird auch im Wirkmodell ABC 3<sup>plus</sup> (siehe Abb. 6) abgebildet.

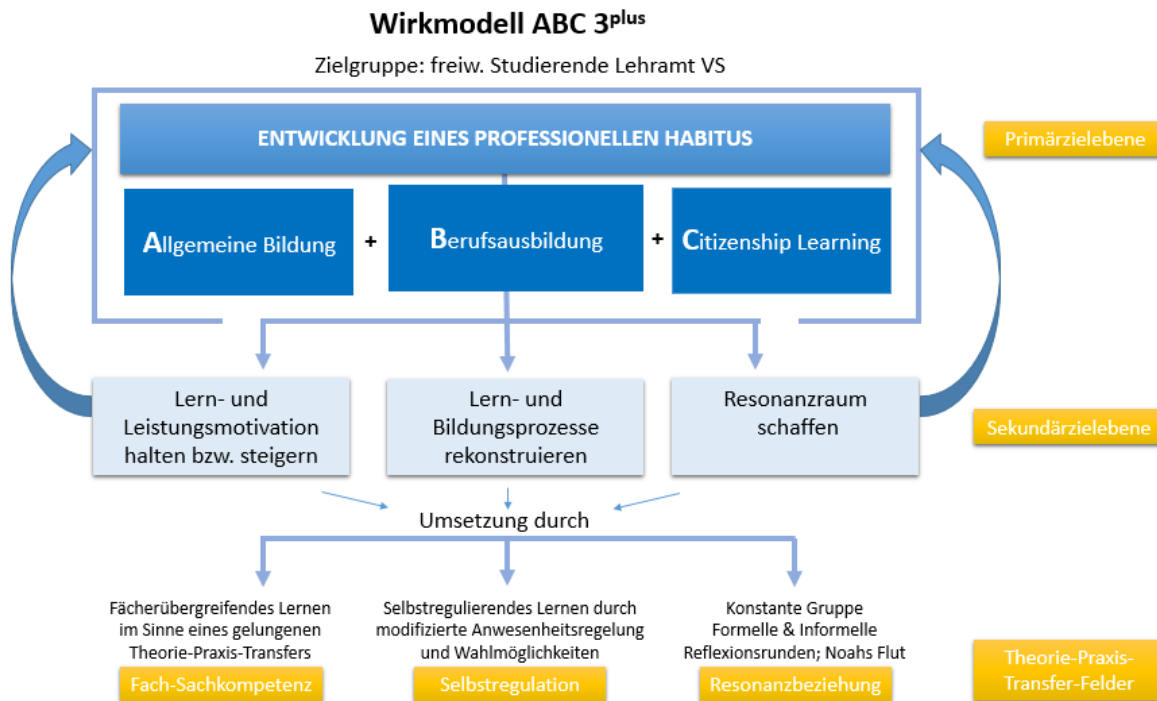


Abbildung 6 Wirkmodell ABC 3<sup>plus</sup> (Niederreiter, Schober, 2014)

Warum nun gerade der Konstruktivismus in Verbindung mit der Systemtheorie nach Luhmann, die Selbstregulation und die Resonanzbeziehung als theoretische Rahmung für den Pilotversuch gewählt wurden, lässt sich wie folgt begründen.

### 3.1.1 Systemtheoretischer Konstruktivismus

Eine der drei gewählte Basistheorien für das Lehr- und Lernmodell ABC 3<sup>plus</sup> ist der systemtheoretische Konstruktivismus. Schon Anfang der 80er Jahre hat sich Reinhard Voß (Lehrer, systemischer Therapeut und Professor für Grundschulpädagogik an der Universität Koblenz-Landau) in seinem Buch „Die Schule neu erfinden“ auf die Suche nach wirkungsvollen Ansätzen in Bezug auf Lernen und Lehren gemacht und sie in den, wie es der Autor bezeichnet, systemkonstruktivistischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmodellen gefunden. Sein Verständnis von *systemisch* ist dabei gekennzeichnet von der Sichtweise, dass Systeme – und nicht

unabhängige, einzelne Objekte – zur Einheit des Denkens gemachen werden und diese Systeme im konstruktivistischen Sinn als Erkenntnisgegenstand behandelt werden. Er bezieht sich auf die lange Tradition der „erkenntnistheoretischen Position des Konstruktivismus im Rahmen der Systemtheorien“ (Voss, 1997, S. 9) und verweist auf Kant, Dewey, Maturana, Luhmann <sup>27</sup> und andere, die sich eingehend mit den Theorien auseinandergesetzt haben. In diesem Rahmen verweist er des Weiteren darauf, dass es nicht den einen systemkonstruktivistischen Ansatz gibt, in allen Ansätzen aber versucht wird, Unterrichtswirklichkeit – und die betrifft eben auch die Lehre an der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig – aus einem neuen Blickwinkel zu sehen und dementsprechend neu zu gestalten (vgl. Voss, 1997, S. 8f). Der systemtheoretische Konstruktivismus wird für das Pilotprojekt als angemessen betrachtet und ausgewählt, da damit der Frage nach dem Erkenntnisgewinn durch das Individuum innerhalb des Systems Hochschule adäquat begegnet werden kann.

Diese theoretische Haltung – mitbegründet u.a. von Luhmann, der nicht nur Systemtheoretiker, sondern auch Konstruktivist war (vgl. Berghaus, 2003, S. 27) – entspricht den Anforderungen der Studierenden in deren Praxis und in ihrem zukünftigen Berufsfeld. Dieses Berufsfeld ist u.a. gekennzeichnet von in sich widersprüchlichen Handlungen. Prokopp (2000) konnte in seinem Untersuchungsfeld *Schulentwicklungsforschung* herausarbeiten, dass Lehrerinnen und Lehrer mit Grenzschwierigkeiten, Antinomien und Paradoxien im Lehrer/innenhandeln konfrontiert sind.

- Grenzschwierigkeiten meint dabei räumliche Unterschiede (z.B. zu anderen Bildungsinstitutionen oder Behörden) und Unterschiede bezügl. der Individuen und der Organisation (Bedürfnisse vs. System)
- Antinomien beziehen sich auf Einzelhandlungen von Lehrpersonen, die sich wiederum in Handlungsantinomie und Sinnweltenantinomie der Generationen unterteilen lassen.

---

<sup>27</sup> Konstruktivismus in seiner Gesamtheit, seinen vielschichtigen Ansätzen und seiner ausführlichen erkenntniskritischen Tradition wurde in zahlreicher Literatur und von namhaften Theoretikern ausführlich beschrieben, ebenso die Systemtheorie. Verwiesen sei diesbezüglich auf grundlegende Werke wie Beispielsweise:  
von Förster, H./von Glaserfeld, E./ Hejl, P.M./Schmidt, S. J./Watzlawick, P. (2010): Einführung in den Konstruktivismus, 12. Aufl., München: Piper Verlag  
Luhmann, N./ Baecker, D. (Hrsg.) (2009): Einführung in die Systemtheorie, 5. Aufl., Heidelberg: Carl Auer Systeme Verlag  
Simon, F. B. (2014): Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus, 7. Aufl., Heidelberg: Carl Auer Verlag

- Paradoxien bezieht sich auf in sich widersprüchliche Handlungskonstellationen. Hier wird nochmals unterschieden in Lernorganisations-, Lerngegenstands- und Lehrtätigkeitsparadoxie (vgl. Prokopp, 2000).

Die Studierenden sollen durch die systemtheoretisch-konstruktivistische Sichtweise befähigt werden, diese Hindernisse im Lehrer/innenalltag zu rekonstruieren, zu verstehen und zu bewältigen (vgl. Cerny, 2013, S. 2). Außerdem soll eine pädagogische Haltung aufgebaut werden, die nach Lindemann (2006, S. 207) als „Annehmen und Einbeziehen von Fähigkeiten und Kenntnissen der Systemmitglieder, deren Beteiligung an Entscheidungs- und Verantwortungsprozessen sowie der Differenzierung und Individualisierung von Lernprozessen“ beschrieben wird.

Für die Übersetzbarkeit des theoretischen Ansatzes in die Praxis bedeutet das, dass eine system-konstruktivistische Herangehensweise kein Modell darstellt, das die einzig richtige Praxis bzw. die absolute Handlungsanweisung anzubieten hat, sondern dass durch diese Sichtweise ermöglicht wird, Lernen nach individuellen Interessenschwerpunkten, eigenem Tempo, persönlicher Sinn- und Bedeutungszuweisung zu konstruieren (vgl. Cerny, 2013). Dies sollen die Studierenden in ihrem eigenen Lernen erfahren und gleichzeitig im Sinne eines Wechselverhältnisses zwischen Theorie und Praxis in ihrem unterrichtlichen, lehrenden Handeln anwenden.

Im theoretischen Rahmen des Pilotversuches wird überdies auf die subjekttheoretische Perspektive von Lernen eingegangen, die durch Einsatz von individuell angelegten *Lernschleifen* (Holzkamp, 1992) bei scheinbar unlösbaren spezifischen Problemen zur Handlungserweiterung führt, sofern die Probleme damit überwunden werden können. Diese, laut Cerny (2013) als weitere Lesart von Lernen zu begreifende Perspektive, führt zu expansivem Lernen.<sup>28</sup> Durch die persönliche Begründung von Lernprozessen wird der Bezug zum Ansatz der Selbstregulation hergestellt, der zweiten Basistheorie, auf der das Pilotprojekt aufbaut.

---

<sup>28</sup> Siehe dazu 2.1.1

### 3.1.2 Selbstreguliertes Lernen

Der Ansatz des *Selbstregulierten Lernens* begründet sich für das Lehr- und Lernmodell ABC 3<sup>plus</sup> als angemessen, weil es auf der Basis der Motivationstheorien sowohl auf die situationsspezifische als auch auf die subjektorientierte Komponente in diesen Lern- und Bildungsarrangements antwortet und diese gleichsam einbindet (siehe dazu Winne/Perry, 2000, zit. nach Cerny, 2013, S. 3).

Für das Begriffsverständnis im Pilotversuch wird auf Selbstregulation fokussiert, da dieser Begriff, als vergleichsweise umfassend und weitere Definitionen einbindend verstanden wird.

Abstand genommen wird vom Term *Selbstbestimmt Lernen*, denn eine maximale Bestimmungsfreiheit, die dieser Begriff impliziert, ist tatsächlich nicht gegeben. *Selbstorganisiertes Lernen* greift zu kurz, da es sich auf die Umorganisation von Lerninhalten beschränkt (vgl. Greif & Kurtz, 1996, S. 27f). *Selbstgesteuert* und *Selbstreguliert* rücken bei Konrad (2008) eng zusammen, ja bedingen sich gegenseitig. So beschreibt er – mit Verweis auf Dubs (1996) – mit *Steuerung* den Informationsfluss als in nur eine Richtung möglich, mit *Regelung* wird dieser Informationsfluss um eine Rückkoppelung ergänzt und dadurch das Individuum in die Lage versetzt, jene Schritte (Vorbereitung des eigenen Lernens, Durchführung der Lernschritte, Feedback von Lernergebnissen einholen, Motivation und Konzentration aufrechterhalten) zu initiieren, die das eigene Lernen gelingen lassen. Selbstregulation wird demnach hier als Komponente von Selbststeuerung gesehen (vgl. Konrad, 2008, S. 18). Für das Lehr- und Lernmodell richtet sich der Blick ganz auf jene wesentliche Funktion des Begriffes *Regelung*. Das Verständnis der Selbstregulation ergibt sich, da sich Lernende wie Lehrende intersubjektiv und nicht ausschließlich auf Grund äußerer Umstände auf sich ändernde Umstände einlassen. Zimmerman (2000) beschreibt Selbstregulation „[...] as cyclical, because the feedback from prior performance is used to make adjustments during current efforts. Such adjustments are necessary because personal, behavioral, and enviromental factors are constantly changing during the course of learning and performance [...]“ (Zimmerman, 2000, S. 14) Sein zyklisches Phasenmodell zum Selbstregulierten Lernen durchläuft (1) die Planungsphase mit der Handlungsplanung, (2) die Lernphase mit der Handlungsausführung und (3) die Nachphase mit der Selbstreflexion. Gerade in Phase (1) ist die motivationale Überzeugung wesentlich und aus Sicht von Cerny (2013) eng verbunden mit der konstruktivistischen Sichtweise.

### *Citizenship-Learning*

Citizenship-Learning, ein neu implementierter Lernansatz im Pilotprojekt, eröffnet den Studierenden einen umfänglichen Resonanzraum der auch in besonderem Maße mit der Selbstregulation arbeitet. Im Rahmen von ABC 3<sup>plus</sup> wird dies im besonderen Maße als *Lernen durch gesellschaftliche Verantwortung* verstanden und gesehen als „Prozess, der weder lebensphasenspezifisch noch berufsbiografisch begrenzt ist, in dem gleichsam die Auseinandersetzung von Machtmechanismen sowie der Entschleunigungs- und Anerkennungstheoreme enthalten sind“ (Cerny, 2013).

Definiert wird der Begriff in Abgrenzung zu ähnlichen Termini als „[...] political participation and participation on associational life characterised by tolerance and non-violence and the acknowledgement of the rule of law and human rights“ (de Weerd, Gemmeke, Rigter, & van Rij, 2005, p. II). Vier Dimensionen wohnen dem Gedanken des Citizenship inne:

- Die *politisch-rechtliche Dimension*: Definiert die Partizipationsrechte und die politische Teilhabe der Bürger/innen über das Wahlrecht.
- Die *gesellschaftlich-soziale Dimension*: Beschäftigt sich mit der Machtverteilung zwischen gewählten Repräsentantinnen und Repräsentanten des Staates und seinen Bürgerinnen und Bürgern.
- Die *sozioökonomische Dimension*: Erläutert im Besonderen die Beziehung der Subjekte im sozialen Kontext, die ökonomisch-soziale Absicherung der Einzelperson und die Verpflichtung des Kollektivs, diese zu ermöglichen. Außerdem wird die Verpflichtung auf den Erhalt einer lebenswerten Umwelt thematisiert.
- *Kulturelle Dimension*: Erläutert, wie die Gesellschaft mit wachsenden pluralen Lebenswelten agiert und wie mit unterschiedlichen Traditionen und Kulturen ein friedfertiges, gesellschaftliches Zusammenleben gesichert werden kann. In den Demokratien der Welt werden als Basis für die kulturelle Dimension anthropologische Grundannahmen, wie sie in den Menschenrechten formuliert werden, angelegt. Damit verbunden sind individuelle Rechte, wie beispielsweise die Würde des Menschen, das Diskriminierungsverbot oder die freie politische und kulturelle Betätigung (vgl. Hébert & Sears, o.J.). Besonders die kulturelle Dimension wird im Rahmen des Pilotprojektes ABC 3<sup>plus</sup> als wesentlich erachtet.

Citizenship Learning ummantelt hier 1) den Ansatz Schule bzw. Hochschule als Machtinstrument (einerseits auf Grund der organisatorischen Strukturen, andererseits mit dem Hintergrund der

Selektionsfunktion)<sup>29</sup> und 2) die Funktion von gesellschaftlichen Bildungsräumen als Resonanzräume, da sich Bildungsinstitutionen ihrer Wirkungsmechanismen und Einflussfaktoren bewusst sein müssen, weil sie die Muster für Lebensführungen liefern und prägen (vgl. ebda, 2013). Im Zuge dieser Beschreibung braucht es nachfolgend die Klärung der Begriffe Resonanz, Resonanzbeziehung & Resonanzraum.

#### *Resonanzbeziehung nach Rosa*

Resonanz wird im Sinne des Soziologen Hartmut Rosa verstanden. In seinem aktuellen Werk „Resonanzpädagogik“ (2016, S. 7) beschreibt er Resonanz als „das prozesshafte In-Beziehung-Treten mit einer Sache [...] Resonanz meint Anverwandlung von Welt: Ich verwandle mich dabei auch selbst“. Dazu braucht es Resonanzräume, in denen die Interaktionsbeziehung stattfinden kann. Bildungsinstitutionen sind prädestiniert dafür. Den Begriff der Resonanzbeziehung definiert er in einem Interview in der Zeitschrift Psychologie heute (01/2013) somit als eine resonante Austauschbeziehung mit der Welt. Laut Rosa gibt es drei Ebenen von Welterfahrung: 1) Beziehungen zur Natur und zu Dingen 2) Beziehungen zu anderen Menschen 3) Beziehungen zu eigenen Erfahrungen wie Empfindungen, Wünsche und Nöte. Werden diese Weltbeziehungen als resonant erlebt, bezeichnet er das Leben als gelingend. Im übertragenen Sinne - auf ein gelingendes Lehren und Lernen - werden im Pilotprojekt bewusst Resonanzräume als Möglichkeiten der Beziehung zwischen Studierenden, zwischen Studierenden und Lehrenden und auch nur zwischen den Lehrenden geschaffen. Es geht um ein gegenseitiges Gehört-, Gesehen- und Gefragtwerden, um die Möglichkeit, in unterschiedliche Sichtweisen (siehe dazu auch die unter Kapitel 2 eingangs erwähnte „dualistische Sichtweise“) einzutauchen, darauf Rücksicht zu nehmen und daraus zu profitieren<sup>30</sup>.

### **3.1.3 Professionstheorem**

Die dritte Basistheorie, auf die das Pilotprojekt aufbaut, verweist, wie bereits mehrmals aufgezeigt, auf den Ansatz des Professionstheorems mit interaktionistischem Zugang, der „von der empirischen Erschließung der professionellen Praxis selbst“ (Helsper, Krüger, & Rabe-Kleberg, 2000) ausgeht. Es handelt sich dabei um einen subjektbezogenen Ansatz, bei dem das professionelle Handeln von Einzelpersonen (hier von Lehrpersonen) herausgestellt wird. Was

---

<sup>29</sup> Dies belegt Helsper (2004) in seinen empirischen wie theoretischen Auseinandersetzungen mit Schüler/innen-Biographien

<sup>30</sup> Mehr dazu bei: Rosa, H. (2013). Beschleunigung und Entfremdung. Berlin: Suhrkamp Verlag

genau unter *professionell* zu verstehen ist, bleibt in der Fachliteratur jedenfalls ungeklärt. Der Begriff *Professionalität* wird in der neuen Diskussion als sehr beliebig beschrieben und in Bezug auf den Lehrberuf - und im Sinne des klassischen Professionskonzeptes - gar als ungelöstes Rätsel (vgl. Terhart, 2011). *Profession* wird verbunden mit bestimmten Kriterien, die ein Berufsstand zu erfüllen hat, wobei der Lehrberuf eine Vielzahl an komplexen Anforderungen aufweist, die zu bewältigen sind (vgl. Cramer, 2012). Und Professionen werden überall da gebraucht, wo Individuen bei kritischen, gesellschaftlichen Übergangsphasen auf Unterstützung angewiesen sind. Drei Bestimmungsansätze rund um die Professionalität im Lehrer/innenberuf lassen sich aktuell in der deutschen Erziehungswissenschaft ausmachen. Der strukturtheoretische, der kompetenztheoretische und der berufsbiografische Bestimmungsansatz. Da der Theoriehintergrund des Pilotprojektes ABC 3plus auf ersterem aufbaut, wird nachfolgend darauf genauer eingegangen und in dieser Arbeit fokussiert.

Wesentliches Moment bei diesem Ansatz ist die empirische Rekonstruktion von Paradoxien und Antinomien in der Berufspraxis (vgl. Prokopp, 2000). Der deutsche Erziehungswissenschaftler Helsper (2004) beschreibt in seinem Fachtext „Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft?“ den Term *Antinomie* als einen elementaren, unauflösbaren Bestandteil der Interaktion und im Besonderen im Bereich des professionellen pädagogischen Handelns. Professionelles Handeln wiederum sieht er als Krisenlösungsversprechen (von individuellen wie sozialen Krisen), aber ohne Erfolgssicherheit. D.h., es gibt stets ein „pädagogisches Wagnis“ (Bollnow, zit. nach Helsper, 2004) bei dem Versuch, Neues zu erzeugen, denn auch ein Scheitern ist möglich. Ziel des professionellen Handelns ist die (Wieder)Herstellung und Stärkung lebenspraktischer Eigenständigkeit. Dies wiederum bedarf einer gemeinsamen Basis von - im vorliegenden Fall – Lehrenden und Lernenden.

Helsper nennt im besagten Artikel eine Reihe an konstitutiven Spannungsfeldern, die aufgrund der Bedeutsamkeit für das professionelle pädagogische Handeln – und somit für diese Arbeit - nachfolgend kurz dargelegt werden:

- ***Begründungsantinomie***

Lehrpersonen sind in ihrem Handeln begründungspflichtig. D.h., Erziehungsberechtigte haben das Recht darauf zu erfahren, wie Aktivitäten ihre Kinder betreffend zu begründen sind. Dabei sind die Nachweise umso gefestigter, je besser sie auf theoretischem Wissen

basieren. Da jedoch das Handeln der Lehrpersonen meist im Rahmen von spontanen und intuitiven Situationen zu passieren hat, bleibt gerade dadurch keine Zeit die abgesicherte Begründung zu suchen. Dies führt zur Antinomie, zwar ständig Entscheidungen treffen zu müssen, dies aber legalerweise nur tun zu dürfen, wenn die theoriegeleiteten Begründungen vorliegen. In Bezug auf Handlungsrouninen kommt diese Paradoxie erst zum Tragen, wenn Begründungen von außen (z.B. durch Eltern) oder innen (z.B. im unterrichtlichen Praktikum) gefordert werden. Angesicht der Komplexität des Unterrichtsgeschehens sind abgesicherte Begründungen häufig nicht mehr oder noch nicht gegeben.

- **Praxis-Antinomie**

Beschreibt die gegensätzliche Einheit von Theorie und Praxis. Professionelles Handeln ist belastet durch starken Handlungs- und Entscheidungsdruck. Es fehlt jedoch jene strukturell erforderliche Handlungsentlastung, die wiederum konstitutive Basis für die Bildung von Theorie ist

- **Subsumptionsantinomie**

Einerseits müssen sich Lehrpersonen an wissenschaftlichen Kategorien oder Unterscheidungen orientieren und Ereignisse ein- bzw. zuordnen (Subsumation), andererseits können sie nicht technologisch vorgehen, weil jedes Kind anders >funktioniert<. Die Subsumation ist jedoch notwendig, um schnell handlungsfähig zu sein. Ihr obliegt aber auch die Gefahr der Stigmation. Daher muss eine bewusste, skeptische Haltung der Lehrperson Routinen gegenüber gegeben sein.

- **Ungewissheitsantinomie**

Diese Antinomie zielt auf das Vermittlungsversprechen versus der Wirkungsgewissheit, d.h., Lehrpersonen versprechen qua Amt, dass sie die Vermittlung von Wissen leisten können, jedoch kann dies nicht sichergestellt werden. Dies auf Grund der unberechenbaren Mitwirkung seitens der Lernenden bzw. aller anderen an Bildung beteiligten Personen.



- **Vertrauensantinomie**

Lernende müssen auf die Lehrperson vertrauen können, da ihre Leistungen öffentlich bewertet werden. Dabei darf die Lehrperson die Lernenden nicht bloßstellen, muss aber auch darauf vertrauen, dass Lernprobleme an sie herangetragen werden. Anhand von Fehlern Einzelner, die zur Klärung von Problemzusammenhängen vor allen passieren, kann das Vertrauen in die Lehrperson erschüttert werden.

- **Symmetrieantinomie**

Hier geht es um den Positionsunterschied zwischen lehrender und lernender Person. Dieser ergibt sich aufgrund der Wissensunterschiede, Ressourcen und Kompetenzen und der damit verbundenen Überlegenheit der Lehrperson (Asymmetrie). Trotz definitiv gegebener Differenzen braucht es für gelungene Lernprozesse ständig symmetrische Verhältnisse, um Verstehen, Einsicht und Handeln bei der lernenden Person zu entwickeln.

- **Näheantinomie**

Nähe und Distanz müssen sich in ausgewogener Balance befinden. Lehrpersonen sind dabei spannungsreichen Anforderungen ausgesetzt, da sie einerseits in soziale Emotionen involviert sind und einfühlsam agieren sollen, andererseits unabhängig von individuellen Bezügen gehandelt werden muss.

- **Sachantinomie**

Die Sachantinomie ergibt sich aus dem Spannungsfeld, fachwissenschaftliche Grundlagen richtig zu vermitteln und sich gleichzeitig an alltags- und lebensweltlichen inoffiziellen Gegenstandsbedeutungen der Lernenden zu orientieren.

- **Organisationsantinomie**

Bildungsinstitutionen brauchen einerseits einen klaren organisatorischen Rahmen (Zeit, Räume, Personenanzahl etc.), andererseits beschränken diese Festlegungen das unterrichtliche Geschehen.

- **Differenzierungsantinomie**

Das Spannungsfeld der Differenzierung ergibt sich aus der Anforderung einerseits, alle Lernenden gleich zu behandeln (Anspruch auf Chancengleichheit), andererseits individuell zu fördern bzw. zu unterstützen (Anerkennung unterschiedlicher Voraussetzungen).

- **Autonomieantinomie**

Spannungsfeld zwischen Autonomieaufforderung und organisatorischer Rahmung sowie regulatorischen Zwängen.

Antinomien im Lehrer/innenhandeln führen letztendlich aber nicht zu einem unausweichlichen Scheitern, sondern dienen der Reflexion und Auseinandersetzung und zeugen davon, dass es nicht das eine richtige Lehrer/innenhandeln gibt, sondern „dass die Struktur des Handelns genau durch Nähe und Distanz gekennzeichnet ist“ (ebda, 2004, S. 90).<sup>31</sup>

Antinomien bzw. Paradoxien verstehen sich im Rahmen des Pilotversuches ganz im Sinne der genannten widersprüchlichen Handlungskonstellation der Lehrpersonen, in deren Folge Interaktion schwierig wird bzw. nicht mehr gelingt. Dies gilt es im Rahmen professionellen Handelns zu erkennen, sichtbar zu machen und zu reflektieren. Darauf aufbauend können die angehenden Lehrerinnen und Lehrer mit der Kompetenz ausgestattet werden, selbstregulierend mit situationsbedingten, unmittelbaren Herausforderungen (in diesem Sinne Grenzschwierigkeiten, Paradoxien, Antinomien) umzugehen und diese wiederum in die Praxis zu übertragen (vgl. Cerny, 2013).

### 3.2 PRAKTISCHE UMSETZUNG

Für die praktische Umsetzung und aufbauend auf den eben beschriebenen theoretischen Hintergrund wurden die drei Felder *Selbstregulation*, *Fach- und Sachkompetenz im Sinne des Theorie-Praxis-Transfers* und *Resonanzbeziehungen* für den Pilotversuch ausgewählt, die in

---

<sup>31</sup> Kritik am strukturtheoretischen Ansatz zeigen Baumert & Kunter in ihrem Artikel „Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften“ (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4 (2006) S. 469 – 520) auf. Diese Auseinandersetzung wurde von Helsper wiederum kommentiert mit dem Artikel „Eine Antwort auf Jürgen Baumerts und Mareike Kunters Kritik am strukturtheoretischen Professionsansatz“ (Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10 (2007) 4, S. 567 – 579). Darin wird in drei Schritten dargelegt, dass der strukturtheoretische Ansatz einseitig rezipiert wird, neue Problematiken durch den Gegenentwurf entstehen und berechtigte Kritikpunkte in Folge aufgegriffen werden müssen.

Kombination, gesehen als Systemgeflecht, in erster Linie den Anspruch erfüllen sollen, den Theorie-Praxis- Transfer gelingend zu gestalten, in weiterer Folge die Studierenden in ihrem Habitus zu stärken, die Studienmotivation aufrechtzuerhalten und letztendlich zur Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik beizutragen. Die genannten Felder werden in Abbildung 7 veranschaulicht und nachfolgend eingehend beschrieben.

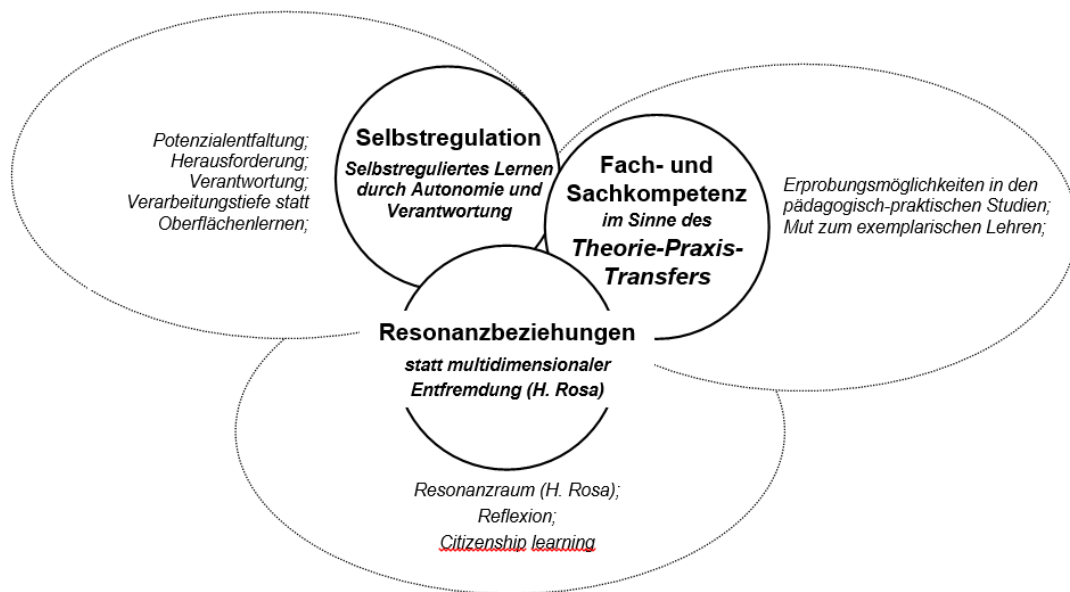


Abbildung 7 Systemgeflecht für gelingenden Theorie-Praxis-Transfer nach Kaiser-Gruber (2013), modifiziert 2015 Niederreiter

Im Anhang dieser Arbeit kann eine Tabelle mit konkreten Maßnahmen, die in den sechs Ausbildungssemestern erfolgten, eingesehen werden. Sie soll die praktische Umsetzung des Projektes nachvollziehbar machen, erhebt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

### 3.2.1 Selbstreguliertes Lernen in der Praxis

Um Selbstreguliertes Lernen in der Praxis zu ermöglichen und wirkungsvoll entfalten zu können, braucht es laut Seel (2004, S.13) Maßnahmen im organisatorischen und strukturellen Bereich der Lehrer/innenausbildung. Konkret nennt sie die Lockerung des Präsenzstudiums, echte Wahlmöglichkeiten durch Modularisierung, Blockungsmöglichkeiten, Anpassung des Prüfungswesens, eine gut ausgestattete Lernumgebung und die persönlichen Voraussetzungen der Lehrpersonen. Letztere sollten die Bereitschaft haben, für neue Erfahrungen offen zu sein, individuelle Lernwege zuzulassen, und einen Vertrauensvorschuss, bezogen auf die Lernbereitschaft, mitbringen. Ein offenes und angstfreies Lernklima muss geschaffen werden und

Kommunikations- und Reflexionsfähigkeit sollen im Mittelpunkt stehen. Wesentlich ist außerdem, die Balance zu finden zwischen zu viel Kontrolle und zu wenig Unterstützung für die Studierenden. Einerseits gilt es, ihnen Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse zu übertragen, andererseits müssen ihnen Bewältigungsstrategien gelehrt bzw. angeboten werden.

Für den Pilotversuch an der PHS-Stefan Zweig wurde gemeinsam mit dem Rektorat und der Verwaltung ein Rahmenmodell erstellt, welches alle genannten Faktoren sowie zusätzlich die Möglichkeit Lehrveranstaltungsinhalte semesterweise umzuschichten und Projekte anzulegen, gewährt. Sowohl im Sinne Zimmermans (2000) als auch Rosas (2013) wurde großer Wert auf die Schaffung von Resonanzräumen gelegt. Reflexionsphasen, eine intensivierete Feedbackkultur und der Platz für Gruppendiskussionen wurden ermöglicht. Durch die gesetzten Maßnahmen ist erstmals der Rahmen in der Ausbildung geschaffen, tatsächlich Selbstreguliertes Lernen zu ermöglichen.

### **3.2.2 Fach- und Sachkompetenz in der Praxis**

Um eine Fach- und Sachkompetenz bei den Studierenden zu erreichen, die sie befähigt, den Schulalltag in der Volksschule mit der enormen Themenvielfalt und unter den sich rasch ändernden technischen Gegebenheiten gut zu bewältigen, wurden spezielle Lehrveranstaltungsformate u.a. im Rahmen von hausinternen „Innovations-Cafés“ und „Marktplatzbörsen“ entwickelt. Als Beispiele seien an dieser Stelle a) das Konzept der Lehrveranstaltung *Unterrichtsplanung und Grundlagen kognitiven Lernens* (Fachbereich Bildungswissenschaften) genannt, welches in Form von Bausteinen mit Workshop-Charakter entwickelt wurde, und b) die inhaltliche Aufarbeitung bzw. Aufbereitung rund um das Thema Stefan Zweig im Rahmen eines Filmprojektes in Zusammenarbeit mit „So! Campus - Fernsehen als Lernform“<sup>32</sup>. Ersteres ermöglichte es, sich im Selbststudium Themenblöcke zu erarbeiten und bei Bedarf selbstreguliert die dazu angebotenen Workshops zu besuchen. Zweiteres bot die Möglichkeit, ein Schwerpunktthema mit selbstgewählten Inhalten medial als Live-Fernsehsendung aufzubereiten und umzusetzen<sup>33</sup>. Diese Art von Fach- und Sachkompetenzerwerb setzt eine vertiefte inhaltliche Auseinandersetzung voraus, die Erarbeitung klarer Sachstrukturen

---

<sup>32</sup> Mehr dazu abrufbar unter: <http://fs1.tv/stream-tv/deine-sendungen-a-z/sotv-campus.html> (Stand: 06.08.2015)

<sup>33</sup> Die konkrete Umsetzung fand am 28.11.2014 in Kooperation mit FS 1 – Freies Fernsehen Salzburg – zum Thema Stefan Zweig an der PHS statt.

und eine selbstregulierte Zielorientierung. Grundsatz zur Erarbeitung neuer Lehrveranstaltungsformate war einerseits der Anspruch, lernpsychologische Grundlagen und damit verbundene didaktische Einsichten nicht nur zu lehren, sondern diese bei der Gestaltung der Lehrveranstaltungen praktisch miteinzubauen und erlebbar zu machen. „Dadurch können die Studierenden grundlegende Prinzipien am eigenen Leib erfahren“ (Seel, 2004, S. 9). Andererseits wurde durch die Minimierung vieler Klein- und Kleinstaufträge, die im Volksschullehramt schier unumgänglich scheinen, eine Verarbeitungstiefe in größeren Projekten ermöglicht. Dazu waren und sind Absprachen zwischen den Lehrenden nötig, gemeinsame Aufgabenstellungen, fächerübergreifende Projekte und ein angepasstes Prüfungswesen. Jour-Fixe – Termine der beteiligten Lehrenden unter Einbeziehung der Studierenden gelten daher als ein weiteres wesentliches Element im Studienversuch.

### **3.2.3 Resonanzbeziehung in der Praxis**

Wie unter 3.1.2 beschrieben, wird im Pilotprojekt großer Wert darauf gelegt, dass die Studierenden die Möglichkeit haben, sich in einer Umwelt zu erleben, die reich an Resonanzerfahrungen ist. Aus diesem Grund wird, als weitere Besonderheit des Pilotprojektes, die Gruppenzusammensetzung über alle sechs Semester beibehalten. Das heißt, eine Gruppenveränderung ergibt sich lediglich aus einem Wechsel von Studierenden ins Lehramt Sonderschule (ab dem 3. Semester) bzw. wenn Studierenden die PHS aus anderen Gründen verlassen. Es wird darauf geachtet, Lehrpersonen möglichst durchgängig in der Gruppe einzusetzen. Damit soll einerseits der „Entfremdung“ im Sinne Rosas (2007) entgegengewirkt werden, andererseits werden die Studierenden mit den Einflussfaktoren Kampf um Anerkennung, Streben nach Distinktion<sup>34</sup>, Auseinandersetzung mit starken Wertungen, Haltung gegenüber existentiellen Problemdefinitionen, Zeitmustern und Optionenvielfalt konstruktiv konfrontiert (vgl. Cerny, 2013, S. 5). Wie bereits erwähnt, wird diesbezüglich Citizenship Learning im Ansatz eingeführt<sup>35</sup> und zur Weiterführung erprobt. Studierende sollen an *Herausforderungen* wachsen. Solche Herausforderungen werden immer wieder initiiert und bewusst eingesetzt (z.B. Filmprojekt

---

<sup>34</sup> Im Sinne der bildungssprachlichen Bedeutung von *Unterscheidung*

<sup>35</sup> Die PHS-Stefan Zweig ist dabei Partnerinstitution bei dem Projekt Noahs Flut – eine Community-Opera mit öffentlichen Aufführungen die am 4. und 5. Juni 2015 im Oval-Theater Salzburg stattfanden. Infos unter: [http://www.bridgingarts.info/noahs\\_flut/](http://www.bridgingarts.info/noahs_flut/) [Stand: 18.02.2015]

Stefan Zweig; Erasmus-Aufenthalt). Emanzipiertes, verantwortungsbewusstes und zukunftsfähiges, also gesellschaftstaugliches Denken und Handeln wird forciert.

Ein Auszug aus den konkreten Maßnahmen im Pilotprojekt findet sich im Anhang. Er erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

### **3.3 ERWARTUNGSHORIZONT UND KRITISCHER BLICK**

Einzelelemente des Lehr- und Lernmodells ABC 3<sup>plus</sup> scheinen aus theoretischer Sicht geeignet, die Hochschuldidaktik und damit das Lehren und Lernen positiv zu beeinflussen. Wie sich das Gesamtmodell tatsächlich nach einer Studienzeit von drei Jahren in der Praxis bewährt und ob die Lern- und Leistungsmotivation – als zentrale Fragestellung dieser Arbeit – damit positiv beeinflusst werden kann, soll mit der vorliegenden Arbeit beantwortet werden.

Welche Faktoren in welchem Ausmaß für gelingende und weniger gelingende Prozesse ausschlaggebend sind und woran weiter gearbeitet werden muss und soll, können zum großen Teil nur die direkt beteiligten Akteurinnen und Akteure beantworten. Aus diesem Grund wird mit dem konjunktiven Erfahrungsraum<sup>36</sup> der Studierenden (und in einer weiteren Studie auch mit den konjunktiven Erfahrungsräumen der beteiligten Lehrenden) gearbeitet. Ob es einen signifikanten Zusammenhang mit Leistungsmotivation gibt, mag die quantitative Vorgehensweise aufzeigen.

Da es sich um ein personenabhängiges Konzept handelt, steht in Frage, was geschieht, wenn das Konzept (zumindest in Teilen) in das Regelstudium übernommen wird. Dies kann mit dieser Forschungsarbeit nicht beantwortet werden, sondern bedarf einer weiteren Untersuchung in den folgenden Jahren.

### **3.4 ZUSAMMENFASSUNG**

Das Lehr- und Lernmodell ABC 3<sup>plus</sup> vereint die in der Theorie vielfach behandelten Ansätze des systemtheoretischen Konstruktivismus, den Ansatz des Selbstregulierten Lernens und der Professionstheoreme unter dem Fokus des Theorie-Praxis-Transfers. Dabei wird in der Ausbildung der Pilotgruppe Selbstreguliertes Lernen als durchgängiges Lehr- und Lernprinzip eingeführt, Citizenship Learning neu implementiert und im Besonderen darauf geachtet, dass den

---

<sup>36</sup> Darunter wird im Sinne Mannheim, das milieuspezifische (konjunktive, nicht-öffentliche) Wissen in milieuspezifischen (konjunktiven) Erfahrungsräumen im Unterschied zum gesellschaftlichen (kommunikativen) Wissen, welchem eine öffentliche Bedeutung zugrunde liegt verstanden (vgl. Bohnsack, Nentwig-Gesemann, & Nohl, 2013, S. 15).

Studierenden ein Resonanzraum zur Verfügung gestellt wird, damit sie ihren professionellen Habitus entwickeln und festigen zu können. Seitens der Lehrenden führt das Modell zu einer Weiterentwicklung der Hochschuldidaktik, im Wesentlichen durch konzeptionelle Absprachen, Kooperationen, Jour-Fixe – Termine und Gruppendiskussionen. Es wird davon ausgegangen, dass die notwendigen strukturellen und organisatorischen Maßnahmen eine Verarbeitungstiefe statt Oberflächenlernen ermöglichen und somit die Vermittlung von Sach- und Fachkompetenz auf der Ebene exemplarischen Lernens besser stattfinden kann. Erste informelle Beobachtungen und Gespräche zur Hälfte der Studienzeit zeigten bereits, dass die Teilnehmer/innen des Pilotversuches drei Bereichen im Studium eine besondere Rolle zukommen ließen und diese überwiegende positiv bewerteten:

- Der Konstanz der Gruppe, argumentiert mit dem Gefühl der Sicherheit, mit effizientem Arbeiten und dem Entstehen von Freundschaft.
- Der Praxis, im Sinne der Möglichkeit, professionelles Handeln im tatsächlichen Berufsfeld zu erlernen.
- Der Möglichkeit der Selbstregulation, z.B. durch freie Themenwahl, Zeiteinteilung und/oder Mitspracherecht.

## 4 EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG

*„Die Möglichkeit besteht. Das sagt die Theorie.  
Sie sagt dir, daß (sic!) es geht. Sie sagt dir nur nicht, wie.“*

Frantz Wittkamp

Die qualitative (triangulativ angelegte) Studie mit Fokus auf den Erfahrungsraum der Studierenden im Lehramt Volksschule erstreckt sich von Oktober 2013 bis Juli 2016 (dies entspricht der gesamte Ausbildungszeit von sechs Semestern) und stützt sich forschungsmethodisch auf eine Form der Methodentriangulation, die auf Komplementarität setzt. Dabei ergänzen sich Daten die sowohl durch qualitative als auch quantitative Methoden gewonnen wurden, wechselseitig (vgl. Krüger & Pfaff, 2008, S. 161).

Bis heute prägt eine Vielzahl von Argumenten die Unterscheidungsliste von qualitativen und quantitativen Forschungsansätzen. Demnach zielen qualitative bzw. interpretative Zugänge darauf ab, soziale Phänomene unter einer möglichst ganzheitlichen Betrachtung zu erfassen und dabei die Weltsicht der betroffenen Akteurinnen und Akteure in den Betrachtungsmittelpunkt zu stellen. Sie werden als hypothesengenerierend verstanden. Quantitative Zugänge hingegen dienen der Hypothesenprüfung und zur Bestimmung von z.B. Korrelationen zwischen sozialen Phänomenen. Lange Zeit galt diese Gegenüberstellung im Bereich der empirischen Sozialwissenschaften als unüberbrückbar. Laut Krüger (2003) stehen heute aber beide methodischen Herangehensweisen gleichberechtigt nebeneinander und werden vielfach auch erfolgreich miteinander kombiniert (vgl. dazu Krüger & Pfaff, 2008, S. 158ff; Flick, 2008, S. 76; Kühn & Koschel, 2010, S. 32). Der Versuch, das *Feld* adäquat abzubilden, liefert die Basis für die Begründung der methodologischen Vorgehensweise der vorliegenden Forschungsarbeit. Auch hier wird auf die Kombination der beiden Methoden - qualitativ plus quantitativ – zurückgegriffen. Kuckartz (2014) verweist darauf, dass Triangulation bedeutet, dass „mehr als eine Perspektive zur Untersuchung einer Forschungsfrage eingesetzt wird, um so das Vertrauen in die Validität der Resultate zu erhöhen“.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Kuckartz (2014, S.48) setzt sich intensiv mit den Unterschieden von Mixed-Methods und Triangulation auseinander. Beide besitzen laut Autor einen eigenen Diskursstrang. Er bezeichnet den Triangulationsansatz als quasi paradigmunenabhängig, während der Mixed-Methods-Ansatz „eine produktive Überwindung der beiden Paradigmen qualitativ und quantitativ“ anstrebt.



Der Ursprung dieser Vorgehensweise ist bei Campell und Fiske (1959) und Webb et. al (1966) zu finden. Sie führten im Zuge ihrer Überlegungen den Begriff der Triangulation (im übertragenen Sinne aus der Landvermessung) in die Sozialforschung ein (vgl. Flick, 2008, S. 11). Denzin (1970) übernahm den Terminus und öffnete ihn für die qualitative Forschung im Sozialbereich hinsichtlich der Methodenkombination von qualitativen und quantitativen Verfahren. Er bezeichnete Triangulation vorerst als „the combination of methodologies in the study of the same phenomenon“ (Denzin, 1970, S. 297). Sein Systematisierungsansatz (Einteilung in Daten-Triangulation, Investigator-Triangulation, Theorien-Triangulation, Methoden-Triangulation) fand besonders in Bezug auf die Methoden-Triangulation Beachtung, wurde viel diskutiert und ebenso kritisiert. An diese Diskussionslinie anknüpfend liefert Flick (2008, S. 12) folgende aktuelle Definition von Triangulation:

Triangulation beinhaltet die Einnahme unterschiedlicher Perspektiven auf einen untersuchten Gegenstand oder allgemeiner: bei der Beantwortung von Forschungsfragen. Diese Perspektiven können sich in unterschiedlichen Methoden, die angewandt werden, und/oder unterschiedlichen gewählten theoretischen Zugängen konkretisieren, wobei beides wiederum im Zusammenhang steht bzw. verknüpft werden sollte [...] Durch die Triangulation (etwa verschiedener Methoden oder verschiedener Datensorten) sollte ein prinzipieller Erkenntniszuwachs möglich sein, dass also bspw. Erkenntnisse auf unterschiedlichen Ebenen gewonnen werden, die damit weiter reichen, als es mit einem Zugang möglich wäre.

Die zurzeit in der Fachliteratur erörterten Triangulations-Ansätze verweisen auf das Phasenmodell der Methodentriangulation, das Konvergenzmodell der Triangulation und das Komplementaritätsmodell (vgl. Prein, Kelle, & Kluge, 1993). Das Modell der Komplementarität – und darauf richtet sich der Blick in dieser Arbeit – setzt auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche, die sich (wie oben erwähnt) gegenseitig ergänzen. Es sucht somit „kein einheitliches, sondern ein kaleidoskopartiges Bild“ (Köckeis-Stangl, 1980, S. 363; zit. nach Krüger & Pfaff, 2008) der untersuchten Realität zu erfassen und Bereiche, die mit einer Methode nicht wahrgenommen werden können, durch eine andere sichtbar zu machen (vgl. Krüger & Pfaff, 2008). Ausgehend von diesem kaleidoskopartigen Bild wird in dem vorliegenden Design ein Vorgehen entwickelt, welches gerade diesen differenzierten Blick zulässt, also sowohl eine Analyse der inneren Sinnstruktur der Teilnehmer/innen des Pilotprojektes ABC 3<sup>plus</sup> als auch eine Überprüfung der aufgestellten Hypothese zur generellen Lern- und Leistungsmotivation im Studiengang Lehramt Volksschule. Im Fokus der Arbeit steht demnach das Interesse zu erfahren, wie Lernprozesse im

Modell ABC 3<sup>plus</sup> von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern wahrgenommen und rekonstruiert werden und ob sich dies konkret in der Lern- und Leistungsmotivation bzw. Anstrengungsvermeidung abzeichnet. Außerdem wird das Regelstudium im Vergleich zum Pilotprojekt in Bezug auf Leistungsmotivation und Anstrengungsvermeidungshalten hinterfragt. Es gilt noch anzumerken, dass aus konstruktivistischer Perspektive durchaus Kritik am „naiven Realismus der Triangulationsstrategie“ (Kuckartz, 2014, S. 48) geübt wird, weil sie suggeriert, es gäbe eine objektive Position. Letztendlich bewerten die Kritiker/innen das Einbeziehen weiterer Gesichtspunkte jedoch als durchaus positiv (ebda, 2014).

Insgesamt sind 134 Studierende der PHS-Stefan Zweig (Lehramt Volksschule/Sonderschule) in die Studie eingebunden. 24<sup>38</sup> von ihnen als freiwillige Teilnehmer/innen in einem Studienversuch (Pilotversuch), der sich über die gesamte Ausbildungsdauer (= sechs Semester) erstreckt und mit dem Wintersemester 2013/14 begonnen wurde.

An drei<sup>39</sup> Messzeitpunkten (Ende erstes Semester, Ende viertes Semester und Ende sechstes Semester) werden Gruppendiskussionen mit je drei bis vier Personen aus der Pilotgruppe geführt. Diese Daten werden nach der Dokumentarischen Methode<sup>40</sup> ausgewertet und in Folge mit den quantitativen Daten trianguliert.

An weiteren drei Messzeitpunkten (Beginn erstes Semester, Ende viertes Semester, Ende sechstes Semester; Letzteres entspricht in der Regel dem letzten Studiensemester) werden zwei standardisierte Fragebögen zur Leistungsmotivation und Anstrengungsvermeidungshaltung an alle Studierenden des ersten bzw. vierten bzw. sechsten Semesters im Lehramt Volksschule bzw. Sonderschule ausgegeben<sup>41</sup>. Als Instrumente zur Erfassung der Leistungsmotivation wird das Leistungsmotivationsinventar in der Kurzform (LMI-K) eingesetzt. Die Anstrengungsvermeidungshaltung wird mittels Anstrengungsvermeidungstest für Studierende (AVT-St) erhoben.

---

<sup>38</sup> Siehe dazu 4.2.2

<sup>39</sup> Vorsorglich wurde ein zusätzlicher Messzeitpunkt am Ende des dritten Semesters angelegt. Dieser Messzeitpunkt wurde eingezogen, da in diesem Semester 9 von 21 Studierenden im Ausland waren und die Kleingruppe möglicherweise einen interessanten konjunktiven Erfahrungsraum abbilden könnte. Dieser Messzeitpunkt wird jedoch nur herangezogen, wenn sich zeigt, dass er wesentliche Informationen enthält.

<sup>40</sup> Siehe dazu 4.2.1

<sup>41</sup> Siehe dazu 4.3.2

#### 4.1 FRAGESTELLUNGEN

Das Augenmerk dieser Arbeit liegt darauf, wie die Lernprozesse im Rahmen des Studienversuches ABC 3<sup>plus</sup> innerhalb der Pilotgruppe wahrgenommen und rekonstruiert werden (qualitativer Ansatz). Dabei wird seitens der qualitativen Forschung eine Sinnstruktur vermutet, die davon ausgeht, dass durch die geschaffenen Rahmenbedingungen im Pilotprojekt ABC 3<sup>plus</sup> Lernen in gesteigertem Maße selbstreguliert stattfinden kann und dadurch die Lern- und Leistungsmotivation über die gesamte Studiendauer zumindest erhalten bleibt. Der geschaffene Resonanzraum dient dazu, den Lernprozess zu unterstützen und die Auseinandersetzung mit dem professionellen Habitus zu fördern. Im Gegenzug dazu wird erwartet, dass die Anstrengungsvermeidungshaltung in geringem Maße zum Tragen kommt. Ob sich im Vergleich mit den Regelstudierenden bezüglich der Leistungsmotivation und der Anstrengungsvermeidungshaltung Unterschiede zeigen (quantitativer Ansatz), wird ergänzend bearbeitet. Ausgehend vom Theoriepapier zum Pilotversuch ABC 3<sup>plus</sup> und den damit verbundenen interessensleitenden Fragestellungen (vgl. Cerny, 2013) lautet die zentrale Forschungsfrage (FF) dieser Arbeit wie folgt:

*FF 1: Wie werden die innerhalb des Lehr- und Lernmodells ABC 3<sup>plus</sup> angestrebten Lernprozesse, die getragen werden von der Idee des selbstregulierten Lernens, von den beteiligten Studierenden in Bezug auf die Lern- und Leistungsmotivation wahrgenommen und rekonstruiert?*

Diese Frage wird auf der qualitativen Ebene bearbeitet. Mittels Gruppendiskussionen werden die Daten erhoben und anhand der Dokumentarischen Methode<sup>42</sup> ausgewertet. Die Forschungsmethode folgt dabei strikten Regelungen.

Überdies wird mittels quantitativer Forschung sichtbar gemacht, ob sich Unterschiede zwischen den beiden untersuchten Gruppen (ABC-Gruppe<sup>43</sup> und Regelstudierenden<sup>44</sup>) bezüglich der Leistungsmotivation zeigen bzw. ob und wie sich die Leistungsmotivation in den drei Studienjahren je Gruppe verändert. Dazu werden folgende Forschungsfragen (FF) und Hypothesen (HA und H0) aufgestellt:

---

<sup>42</sup> Siehe dazu 4.4

<sup>43</sup> Synonym wird auch der Begriff Pilotgruppe verwendet

<sup>44</sup> Synonym wird auch der Begriff Restgruppe verwendet

*FF 2a: Gibt es einen Unterschied bezüglich der Leistungsmotivation zwischen den Studierenden der ABC-Gruppe und den Regelstudierenden zu den drei fraglichen Zeitpunkten?*

*HA: Es gibt einen Unterschied bezüglich der Leistungsmotivation zwischen den zwei Gruppen.*

*H0: Es gibt keinen Unterschied bezüglich der Leistungsmotivation zwischen den zwei Gruppen*

*FF 2b: Wie verändert sich die Leistungsmotivation im Laufe der drei Studienjahre bei den beiden Gruppen?*

*HA: Die Leistungsmotivation kann in der Pilotgruppe gehalten werden, während sie bei den Regelstudierenden abnimmt.*

*H0: Die Leistungsmotivation nimmt sowohl bei den Studierenden der der Pilotgruppe als auch bei den Regelstudierenden ab.*

Hinsichtlich der Anstrengungsvermeidungshaltung wird die Tendenz je Gruppe zu Studienbeginn und die Veränderung im Verlauf der drei Studienjahre untersucht und verglichen. Folgende Forschungsfragen liegen diesem Ansatz zu Grunde:

*FF 3a: Unterscheiden sich die beiden Gruppen bezüglich der Anstrengungsvermeidungshaltung zu Studienbeginn?*

*HA: Es gibt einen Unterschied zwischen den beiden Gruppen bezüglich der Anstrengungsvermeidungshaltung zu Studienbeginn.*

*H0: Es gibt keinen Unterschied zwischen den beiden Gruppen bezüglich der Anstrengungsvermeidungshaltung zu Studienbeginn.*

*FF 3b: Wie verändert sich die Anstrengungsvermeidungshaltung im Laufe der drei Studienjahre bei den beiden Gruppen?*

*HA: Die Anstrengungsvermeidungshaltung nimmt mit den Ausbildungsjahren bei der ABC-Gruppe nicht zu, während sie bei den Regelstudierenden zunimmt.*

*H0: Die Anstrengungsvermeidungshaltung nimmt mit den Ausbildungsjahren sowohl bei der ABC-Gruppe als auch bei den Regelstudierenden zu.*

Die Forschungsfragen 2a bis 3b werden, wie bereits erwähnt, quantitativ bearbeitet. Als Grundlage für die Überprüfung der Fragestellungen gelten die jeweils angeführten Hypothesen. Sie bauen auf den bereits dargelegten Theorien zur Leistungsmotivation und der Anstrengungsvermeidungshaltung auf und werden im Rahmen der Untersuchung einer ausführlichen Überprüfung unterzogen.

Bei der Erhebung der Motivationskonstrukte (Leistungsmotivation, Anstrengungsvermeidungshaltung) werden standardisierte Fragebögen<sup>45</sup> eingesetzt, die laut Fachliteratur als objektiv, valide und reliabel eingestuft werden können. Es wird eine ausreichende Anzahl an Studierenden befragt und die Untersuchung wird in Form eines Längsschnittdesigns angelegt. Aus den genannten Gründen kann davon ausgegangen werden, dass aussagekräftige Ergebnisse erreicht werden.

Letztendlich werden beide Methoden, sowohl die qualitative wie die quantitative Herangehensweise, zur Ergebnisinterpretation herangezogen. Im Sinne der Triangulation werden neben den Ergebnissen der Gruppendiskussionen die Ergebnisse der standardisierten Befragung als Gegenhorizonte genützt.

## **4.2 METHODEN**

Dieses Kapitel legt im ersten Teil das Untersuchungsdesign dar (4.2.1), erläutert die Stichprobe (4.2.2), beschreibt sodann zuerst die qualitative (4.3.1) und im Anschluss daran die quantitative Vorgehensweise (4.3.2). Im zweiten Teil (4.4) werden die Verfahren der Datenauswertungen dargelegt.

### **4.2.1 Untersuchungsdesign**

Geleitet von den unter 4.1 angeführten Fragestellungen und Hypothesen wurde ein Untersuchungsdesign angelegt, welches durch Abb. 8 veranschaulicht und in Folge detailliert ausgeführt wird:

---

<sup>45</sup> Siehe dazu Kapitel 4.3

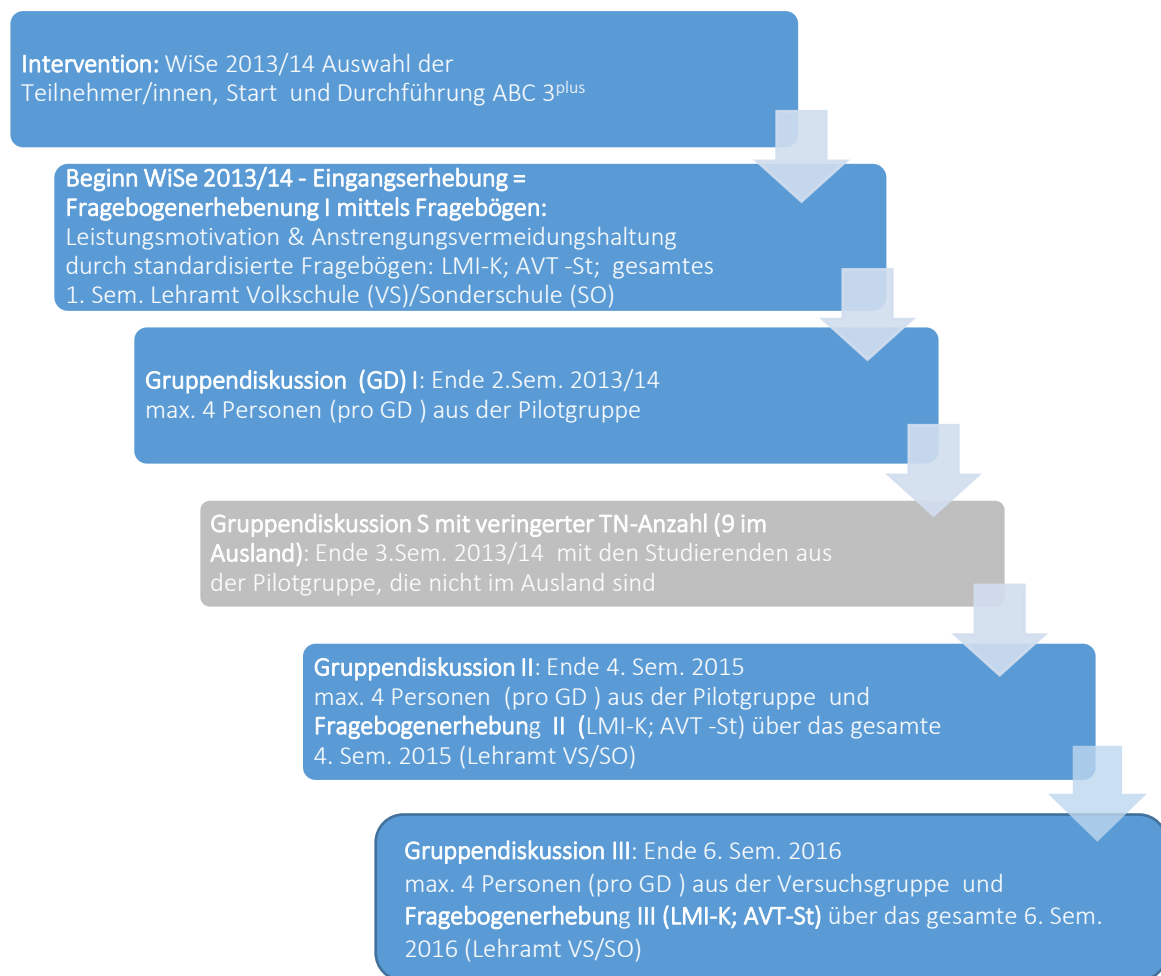


Abbildung 8 Forschungsdesign

Die (grau hinterlegte) Gruppendiskussion S wurde bewusst zusätzlich eingeplant, weil sich neun der Studierenden aus der Pilotgruppe für ein Erasmussemester angemeldet haben und diese Situation eventuell erhebliche Auswirkungen zeigen könnte. Gruppendiskussion S wird in die Auswertung jedoch nur dann aufgenommen, wenn sich zeigt, dass sich daraus tatsächlich gravierende Einstellungsänderungen in der Gruppe ergeben sollten.

Das Untersuchungsdesign wird mit explorativem Charakter angelegt – die Erforschung eines Settings während des Handelns wird angestrebt. Der qualitative Teil der Studie begleitet die Studierenden der Pilotgruppe über ihre gesamte Ausbildungszeit von drei Jahren, beginnend mit dem Wintersemester 2013. Der Studienversuch endet mit dem Sommersemester 2016.

Parallel zur qualitativen Erhebung wird eine Fragebogenerhebung durchgeführt, zu der alle Studierenden des Lehramtes Volksschule und Sonderschule, die sich im ersten Semester befinden

(und in Folge im vierten bzw. sechsten Semester), eingeladen werden. Die Teilnahme an den Befragungen basiert auf Freiwilligkeit.

In dieser Arbeit werden im Sinne der Logik der Triangulation, sowohl der quantitative als auch der qualitative Forschungszugang einbezogen. Dies bedeutet konkret, dass die Daten aus der Fragebogenerhebung als weiterer Gegenhorizont<sup>46</sup> zur qualitativen Forschung genutzt werden, um die qualitativen Daten noch differenzierter abbilden zu können.

Innerhalb der regulären sechssemestrigen Ausbildungszeit werden somit an insgesamt sechs Messzeitpunkten mit Hilfe zweier unterschiedlicher Erhebungsmethoden (Fragebögen und Gruppendiskussionen) längsschnittliche Daten an zwei Teilnehmer/innengruppen erhoben. Die letzte Fragebogenerhebung wird aus studienorganisatorischen Gründen nicht zum regulären Studienende (Anfang Juli) angesetzt, sondern Ende Mai, da das Semester für die Abgängerinnen und Abgänger früher endet (Mitte Juni) und sie sonst nicht mehr für die Befragung zur Verfügung stehen.

Diese Vorgehensweise entspricht nach Miles und Huberman (1994) einem von vier Basisdesigns<sup>47</sup> zur Verbindung qualitativer und quantitativer Forschung (Abb.9):

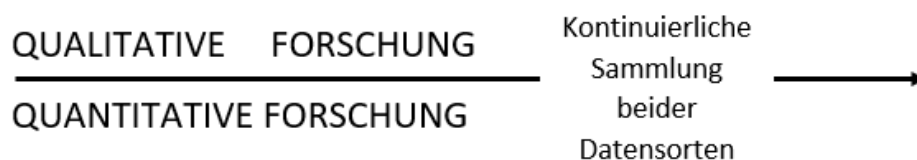


Abbildung 9 Basisdesign 1 zur Verbindung qualitativer und quantitativer Forschung; (modifiziert nach Miles & Huberman, 1994, S. 41; zitiert nach Flick, 2008)

---

<sup>46</sup> Siehe dazu 4.4.1

<sup>47</sup> Basisdesign 2: Kontinuierlich Feldbeobachtung liefert die Basis für verschiedene Befragungswellen in einer Umfrage; Basisdesign 3: Exploration -> Fragebogen -> Vertiefung und Überprüfung von Ergebnissen wieder qualitativ; Basisdesign 4: Umfrage -> Feldstudie-> Experiment (siehe dazu Miles/Huberman 1994, S. 41)

## 4.2.2 Beschreibung der Stichproben

### 4.2.2.1 Teilnehmer/innen am Studienversuch

Mit Stichtag 31. 10. 2013 waren 152 Studierende im Lehramt Volksschule (VS) bzw. Sonderschule (SO)<sup>48</sup> im 1. Semester inskribiert. Aus dieser Gruppe meldeten sich nach einer Kick-off-Veranstaltung 43 Freiwillige für den Studienversuch. 24 wurden im Hinblick größtmöglicher Heterogenität (Alter, berufliche Vorerfahrung, Familienstand, Geschlecht<sup>49</sup>, Herkunft, Notendurchschnitt Maturazeugnis) von einem sechsköpfigen Lehrendenteam ausgewählt.

Von den (anfänglich) 24 Teilnehmer/innen sind 22 weiblich und zwei männlich. Die älteste Person unter den Teilnehmer/innen ist zum Zeitpunkt des Studienbeginns 38 Jahre alt, die jüngste Person 19. Der Altersschnitt liegt bei 22,5 Jahren, der Range beträgt 19 Jahre. Drei der 24 Teilnehmer/innen haben je ein Kleinkind im Alter zwischen sechs Monaten und zwei Jahren. Dies betrifft zwei weibliche sowie einen männlichen Teilnehmer.

Fünf der Teilnehmer/innen haben Berufserfahrung, weitere sechs Teilnehmerinnen sind fertig ausgebildete Kindergartenpädagoginnen, eine Person hat ein Studium mit dem Titel eines Bachelors abgeschlossen, zwei weitere Teilnehmerinnen haben zuvor an der Universität Salzburg studiert, jedoch das Studium gewechselt. Eine Person hat die Studienberechtigungsprüfung abgelegt, um an der Pädagogischen Hochschule studieren zu können. Eine Person hat eine ausländische Reifeprüfung vorzuweisen. Insgesamt wurden acht verschiedene Schultypen von den Teilnehmer/innen des Pilotprojektes ABC 3<sup>plus</sup> besucht.

Drei Teilnehmer/innen kommen aus dem benachbarten Deutschland, zwei aus Oberösterreich. Es gibt niemanden mit Migrationshintergrund.<sup>50</sup>

Nach dem ersten Semester wechselte eine Teilnehmerin in das Lehramt Religionspädagogik. Nach dem zweiten Semester ließ sich ein Teilnehmer auf Grund von Familienzuwachs bis auf weiteres beurlauben und ein weiterer Kollege wechselte in das Lehramt Sonderschule. Somit verblieben mit Beginn des dritten Semesters 21 Studierende im Studienversuch. Im sechsten Semester erkrankte eine Teilnehmerin und konnte an diesem Semester nicht mehr teilnehmen.

---

<sup>48</sup> Im ersten Studienjahr verläuft die Ausbildung der Volksschul- und Sonderschullehrer/innen gemeinsam. Die definitive Wahl und somit Trennung der beiden Ausbildungsgänge erfolgt mit dem dritten Semester. Konkret belief sich die Aufteilung mit Stand 31.10.2013 auf 126 VS-Studierende und 26 SO-Studierende.

<sup>49</sup> Im Mittel sind unter 10% der Studierenden der PH Salzburg Stefan Zweig im Studiengang VS bzw. SO männlich.

<sup>50</sup> Dies hängt damit zusammen, dass sich niemand mit Migrationshintergrund zum Studienversuch angemeldet hat



#### 4.2.2.2 Teilnehmer/innen empirische Erhebung

Zur Eingangserhebung der qualitativen Daten wurden alle 152 inskribierten Studierenden des Lehramtes Volks- und Sonderschule, die sich im ersten Semester befanden<sup>51</sup> (Studienjahr 2013/14 = MZP I), eingeladen. Im vierten Semester (MZP II) waren 127 Studierende inskribiert (107 im Lehramt Volksschule und 20 im Lehramt Sonderschule). Im sechsten Semester 125 Studierende (106 Lehramt Volksschule und 19 Lehramt Sonderschule). Nicht alle Studentinnen und Studenten sind dabei durchgängig im System. Beurlaubungen oder Wechsel finden statt, es kommen Studierende aus Beurlaubungen zurück oder kommen von anderen Studienorten. Dies führte zu Schwankungen bei der Ausgabe der Fragebögen (siehe dazu 4.4.2).

Alle Studierenden haben die Matura bzw. das Abitur oder die Studienberechtigungsprüfung und sind als ordentliche Studierende im Lehramtsstudium inskribiert. Es besteht ein Anteil von rund 11% an nicht-österreichischen Studierenden die regulär für das Lehramtsstudium eingeschrieben sind.

### 4.3 INSTRUMENTE DER DATENERHEBUNG

Zur Erhebung der Daten wurden, wie bereits unter 4.2 erwähnt, ein qualitatives und ein quantitatives Verfahren eingesetzt. Nachfolgend werden die beiden Methoden näher erläutert.

#### 4.3.1 Gruppendiskussionsverfahren

An drei Messzeitpunkten (MZP I: Ende 1. Semester 2013 = GD Runde 1; MZP II: Ende 4. Semester 2015 = GD Runde 2; MZP III: Ende 6. Semester 2016 = GD Runde 3) wurden insgesamt 16 Gruppendiskussionen (= maximale Anzahl) mit allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Studienversuches geführt.

Das Interesse lag darauf, die berufsbiografischen Erfahrungen (im Studium und in der Praxis) der Studierenden und deren subjektiven Sinnstrukturen bzw. die Passung von Lernprozessen zu erfassen, die die Gruppe leiten und die ihre Leistungsmotivation und ihre Anstrengungsvermeidungshaltung determinieren. Diese Sinnstrukturen wurden von den Studierenden auf abstrakte Weise geäußert und erfolgten auf Grund eines reflektorisches Prozesses, der einen zeitlichen Rahmen benötigt. Damit die Sinnstrukturen explizit (aber auch

---

<sup>51</sup> Im ersten Semester findet noch keine Trennung der Studiengänge Volksschule und Sonderschule statt

implizit) versprachlicht werden konnten, wurden die Erhebungszeiträume grundsätzlich jährlich gewählt, also im zweiten, vierten und sechsten Semester. MZP S (drittes Semester) wurde, wie beschrieben, aus gegebenem Anlass zusätzlich aufgenommen.<sup>52</sup>

Auf Grund der Teilnehmer/innenzahl in der Pilotgruppe ergaben sich Mini-Gruppen aus zwei bis vier Personen je Diskussionsrunden. Dies hat den Vorteil dass „im Kontext einer Mini-Gruppe [...] Teilnehmer deutlich mehr Raum [haben], eigene individuelle Erfahrungen und Haltungen ausführlich auszubreiten, weil insgesamt mehr Sprechzeit pro Teilnehmer zur Verfügung steht“ (Kühn & Koschel, 2010, S. 277). Eine Übersicht zu den Gruppendiskussionen der Runden 1, 2, 3 findet sich im Anhang.

#### **4.3.2 Fragebogenerhebungen und Instrumentarien**

Um die aufgestellten Hypothesen überprüfen zu können sowie die generelle Fragestellung zu stützen bzw. noch näher zu erläutern, wurden an drei Messzeitpunkten (MZP) zwei<sup>53</sup> unterschiedliche, standardisierte Fragebögen, nämlich das Leistungsmotivationsinventar in der Kurzform (LMI-K) und der Anstrengungsvermeidungstest für Studierende (AVT-ST),<sup>54</sup> zur Erhebung der Leistungsmotivation und der Anstrengungsvermeidungshaltung an das gesamte entsprechende Studierendenklientel (inklusive Studienversuchsteilnehmer/innen) ausgegeben. Grundsätzlich stand es allen Studierenden frei, an der Befragung teilzunehmen.<sup>55</sup>

MZP I (Eingangserhebung = Motivationslage zu Studienbeginn) für die quantitative Datenerhebung fand im Oktober 2013 statt.

MZP II fand im Mai 2015 (Ende viertes Semester) statt, da sich besonders im dritten Semester viele Studierende im Ausland befanden und zu keiner Befragung zur Verfügung standen.

MZP III wurde mit Ende Mai des 6. Semesters fixiert. MZP III diente gleichzeitig als Abschlusserhebung.

---

<sup>52</sup> Wie bereits unter 4.2.1 dargelegt, wurde ein weiterer Messzeitpunkt, MZP S (= Ende 3. Semester 2015 mit 4 Gruppendiskussionen) auf Grund forschungspraktischer Prämissen aufgenommen. Die Erfassung der Erfahrungen derer, die im 3. Semester im Inland verblieben sind, liegt nun - am Ende der Arbeit - vor. Neun der 21 zu befragenden Studierenden befanden sich im 3. Semester im Ausland. Wären die Auslandserfahrungen biographisch bzw. professionsprägend für die Ausgestaltung der Lehrerinnenrolle gewesen wären, hätte sich dies in den Diskussionen im 4. bzw. 6. Semester manifestiert. Dies war jedoch nur marginal der Fall und daher wurde dies nicht weiter bearbeitet.

<sup>53</sup> Im Zuge der Befragung wurde auch noch der Fragebogen SELLMO (Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation) ausgegeben (Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne, & Dickhäuser, 2002) und abgefragt. Die erhobenen Daten wurden in SPSS eingegeben, jedoch werden sie im Rahmen einer anderen Forschungsarbeit verwertet.

<sup>54</sup> Siehe dazu Beschreibung der Instrumente ab 4.3.2.1

<sup>55</sup> Rücklaufquote siehe unter 4.4.1

Insgesamt konnten 134 Studierende, die in unterschiedlichem Ausmaß an der Befragung teilgenommen haben (von ein- bis dreimal)<sup>56</sup>, erreicht werden. Mit den Daten aus den drei MZP wurden die Vergleichsberechnungen durchgeführt und basierend auf diesen Ergebnissen wurden die aufgestellten Hypothesen überprüft.

Im Anschluss werden nun die in dieser Arbeit für die quantitative Erhebung eingesetzten Instrumente beschrieben und ihre Gütemaße vorgestellt. Der Fragebogen LMI-K ist käuflich zu erwerben, die Version des AVT für Studierende (AVT-St) wurde von Dr. Wolfram Rollett (Pädagogische Hochschule Freiburg/Institut für Erziehungswissenschaft/Abteilung für Bildungsforschung und Schulentwicklung) noch nicht publiziert, jedoch der Autorin dankenswerterweise für diese Untersuchung zur Verfügung gestellt. Er darf daher in dieser Arbeit auch nicht abgedruckt werden.

#### 4.3.2.1 Leistungsmotivationsinventar-Kurzversion (LMI-K)

Das Hauptaugenmerk des Leistungsmotivationsinventars-Kurzversion liegt „in der Ermittlung eines verlässlichen Globalwerts der Leistungsmotivation“ (Schuler, Prochaska, & Frintrup, 2001b, S. 65). Mit dem LMI-K wird anhand 30<sup>57</sup> ausgewählter, besonders repräsentativer Items die berufsbezogene Leistungsmotivation erhoben. Gearbeitet wird mit einer 7-stufigen Skala (1 = „trifft gar nicht zu“ bis 7= „trifft vollständig zu“). Die Autoren des Tests verweisen darauf, dass sie Leistungsmotivation als sehr breites Konstrukt verstehen. Der Persönlichkeit werden hohe Anteile, bezogen auf die Leistungsthematik sowie die Grundeinstellung gegenüber Arbeit, zugeschrieben. Die psychometrischen Kennwerte des LMI-K zeigen bei der internen Konsistenz (Cronbach's  $\alpha$ ) einen Wert von  $\alpha = .94$ , bei der Testhalbierungsreliabilität  $r = .94$ . Die Korrelation LMI-K mit dem LMI-Gesamtwert liegt bei  $r = .93$ .

Für die Auswertung gilt: Je höher der Mittelwert desto höher die Leistungsmotivation.

---

<sup>56</sup> Das verwendete Berechnungsverfahren (ANOVA) berücksichtigt den Tatbestand fehlender Fragebögen in der Messzeitreihe automatisch

<sup>57</sup> Die Langform des LMI umfasst 170 Fragen zu 17 Dimension (Skalen) berufsbezogener Leistungsmotivation (Schuler, Prochaska, & Frintrup, 2001b, S. 13).

#### 4.3.2.2 Der Anstrengungsvermeidungstest (AVT) – als Basis für die Version Anstrengungsvermeidungstest für Studierende (AVT-St)

Eine wichtige Ergänzung zur Theorie der Leistungsmotivation stellt das Anstrengungsvermeidungskonzept nach Rollett (1970) dar. Es wird davon ausgegangen, dass der Mensch „durch den aktiven Einsatz bestimmter Strategien Anstrengungen in einem eingegrenzten Tätigkeitsbereich vermeidet, um negativen, affektiven Konsequenzen zu entgehen“ (Spinath u. a., 2002, S. 8). Mit dem von Rollett und Bartram (1997) erstellten Test für Schülerinnen und Schüler von 10 bis 16 Jahren wird demzufolge einerseits die menschliche Neigung, Anstrengungen im schulischen und häuslichem Bereich aus dem Weg zu gehen, erfasst, andererseits wird die Bereitschaft zum Pflichteifer erhoben.

Der AVT existiert in verschiedenen Versionen. In seiner ursprünglichen Ausführung für Schülerinnen und Schüler wurde er 1977 erstmals veröffentlicht, mittlerweile liegt die dritte Auflage vor (Rollett & Bartram, 1998, S. 5). Die ursprüngliche Version des AVT umfasst 41 Items, bezogen auf die beiden Skalen Anstrengungsvermeidung und Pflichteifer. Normen existieren für Schulkinder von der fünften bis zur neunten Schulstufe.

Als weitere Versionen existieren

- eine Bildform für Grundschulkinder nach H. Ambros 1982, normiert von R. Ambros 1985,
- eine Version für Berufstätige in verwaltenden und serviceorientierten Berufen nach B. Rollett und U. Bittner
- eine Version für Lehrpersonen (AVT-L) nach B. Rollett und B. Hanfstingel
- eine Version für ältere Schülerinnen und Schüler (AVT-Sch) nach W. Rollett
- **eine Version für Studierende (AVT-St) nach W. Rollett**  
(vgl. Schielin-Jakobi, 2008, S. 68ff)

Der Fragebogen für die Studierenden besteht aus 28 Items und ist sehr eng angelehnt<sup>58</sup> an die Version für ältere Schülerinnen und Schüler (AVT-Sch)<sup>59</sup>, die sich aus 31 Items zusammensetzt. Anhand einer Faktorenanalyse wurden im AVT-Sch vier Skalen herausgearbeitet und wie folgt benannt:

---

<sup>58</sup> Es wird lediglich der Begriff *Schule* durch den Begriff *Studium* ersetzt, außerdem wurde der Faktor Pflichteifer weggelassen.

<sup>59</sup> Diese Version umfasst 32 Items (Gashi, 2011, S. 135f) und stellt eine Adaption des Anstrengungsvermeidungstests für Kinder und Jugendliche (Rollett & Bartram, 1998) dar.

*Anstrengungsvermeidung als Trait* (Cronbach's  $\alpha = .874$ ): Die hier eingesetzten Items verweisen auf eine offenkundige Anstrengungsvermeidung. Hohe Werte zeugen von einer Manifestierung in den Verhaltensweisen.

*Anstrengungsvermeidungsstrategien* (Cronbach's  $\alpha = .819$ ): Dieser Faktor ist mit Items besetzt, die jene Strategien beschreiben, mit denen man üblicherweise Anstrengungssituationen, die sich im Bildungskontext ergeben, entkommt.

*Anstrengungsvermeidung im sozialen Kontext* (Cronbach's  $\alpha = .725$ ): Items dieser Kategorie erfassen, inwieweit das soziale Umfeld als belastend und beschwerlich empfunden wird, weil die Anforderungen, die durch bestimmte Tätigkeiten gestellt werden, als unnötig oder auch als Zwang gesehen werden.

*Pflichteifer* (Cronbach's  $\alpha = .529$ ): Dieser Faktor erfasst die Bereitschaft, eine Pflichtanforderung auszuführen.

Die ausgeführten Skalen gelten grundlegend ebenso für den AVT-St. Jene vier Items, um die der AVT-Sch mehr verfügt als der AVT-St, stellen genau die Skala *Pflichteifer* dar. Dieser wird im AVT-St jedoch nicht abgefragt. Eine Lesart seitens der Autorin, warum diese Skala im AVT-St nicht mit aufgenommen ist, ist die, dass das Studium im Unterschied zur Schulpflicht freiwillig aufgenommen wird.

Der Wertebereich der AV-Skalen, also die Spanne zwischen Mindestpunkte- und Höchstpunkteanzahl, liegt bei den einzelnen Subskalen zwischen

15-90 Punkten bei Anstrengungsvermeidung als Trait,

07-42 Punkten bei Anstrengungsvermeidungsstrategie,

06-36 Punkten bei Anstrengungsvermeidung im sozialen Kontext.

Je höher der Punktwert desto höher die Anstrengungsvermeidungshaltung.

Die Anzahl der Items in den drei Skalen im AVT-St beträgt

15 Items bei Anstrengungsvermeidung als Trait,

07 Items bei Anstrengungsvermeidungsstrategie,

06 Items bei Anstrengungsvermeidung im sozialen Kontext.

Die Probandinnen und Probanden kreuzen auf einer 6-stufigen Skala (1= „stimmt überhaupt nicht“ bis 6 = „stimmt voll und ganz“) an, wie weit die angegebenen Aussagen für sie stimmen bzw. auf sie zutreffen (vgl. Gashi, 2011).

Zur Auswertung im vorliegenden Fall: Es wurden die Mittelwerte je Subskalen herangezogen und die beiden Gruppen (ABC-Gruppe und Regelstudierende) miteinander verglichen. Je höher der berechnete Mittelwert, desto höher ist die Anstrengungsvermeidungshaltung.

#### **4.4 VERFAHREN DER DATENAUSWERTUNG**

Anhand welcher Verfahren die Daten der qualitativen wie quantitativen Erhebungen ausgewertet werden, wird nachfolgend beschrieben:

##### **4.4.1 Vorgehen bei der Auswertung der qualitativen Daten mittels Dokumentarischer Methode**

Im Unterschied zu den hypothesenprüfenden, also quantitativen Verfahren sehen sich die qualitativen Methoden als interpretative oder auch rekonstruktive Verfahren.

Durch möglichst wenig Eingriff bzw. Vorstrukturierung durch die forschende Person erhalten die Befragten in der Kommunikation die Möglichkeit, die gestellten Fragen selbst zu interpretieren und ihre Relevanzsysteme darlegen zu können. Dadurch soll das Problem des Missverstehens reduziert werden. Es gilt zu verhindern, eigene Vorstellungen in die Antworten der Probandinnen und Probanden zu projizieren, und dazu braucht es die Kenntnis der Kontextbedingungen. So wird in der Gruppendiskussion erlebbar, wie die einzelnen Personen mit denjenigen kommunizieren, mit denen sie ihren Alltag verbringen, sie agieren folglich in ihrem gewohnten Kontext. Die Diskussionsteilnehmerinnen und -teilnehmer nehmen wechselseitig aufeinander Bezug und setzen Bilder, Metaphern und Wörter ein, die für diese Lebenswelt typisch sind. Dadurch ergibt sich ein kommunikativer Kontext, der wiederum dazu verhilft, den Sinngehalt des Gesagten für die forschende Person deutlicher zu erschließen (vgl. Bohnsack, 2014, S. 22f). Bohnsack (2014, S. 23) bezeichnet dies auch als methodisch kontrolliertes Fremdverstehen, durch das methodische Kontrolle möglich wird. Er entwickelte in Anlehnung an Karl Mannheim und im Verlauf eines Forschungsprojektes<sup>60</sup> ein rekonstruktives Verfahren, das er als „Dokumentarische Methode“ bezeichnet (vgl. Bohnsack, 2014, S. 33ff).

Die methodische Vorgehensweise der Dokumentarischen Methode wird zur besseren Übersicht in Abbildung 10 veranschaulicht und in Folge genauer beschrieben.

---

<sup>60</sup> „Kollektive Orientierungen in Gruppen Jugendlicher“ unter der Leitung von Werner Mangold und Ralf Bohnsack, 1988. Ergebnisse der Studien sind nachzulesen im Forschungsbericht für die DFG (Mangold/Bohnsack 1988, Fußnote auf S. 33).

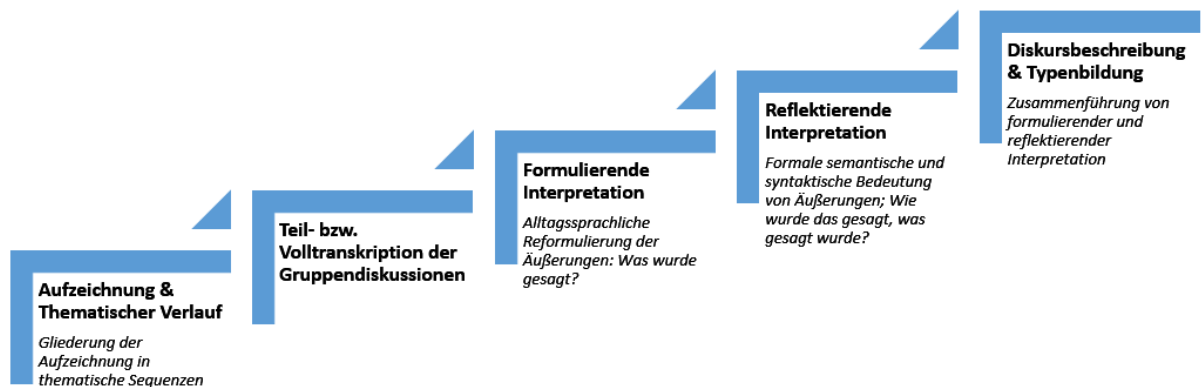


Abbildung 10 Methodische Vorgehensweise Dokumentarische Methode nach Bohnsack (2014). Eigendarstellung

Nach erfolgter Datenerhebung (im vorliegenden Fall durch die Gruppendiskussionen), der Erstellung eines thematischen Verlaufes (eine Art Sequenzprotokoll als erster Analyseschritt) und der Transkription nach vorgegebenen Regeln<sup>61</sup> gilt es, aus der Menge an gewonnenen Daten jene herauszufiltern, die zur Beantwortung der Forschungsfrage(n) relevant sind. Dazu wurde mit der Dokumentarischen Methode ein formalisiertes Verfahren entwickelt, welches sich nach den sprachlichen Besonderheiten von gemeinsamen Gesprächssituationen richtet (vgl. Kleemann u. a., 2013, S. 170). Die Auswahl der zu interpretierenden Passagen erfolgt nach dem Kriterium der Relevanz. Das heißt, gesucht werden jene Orientierungen, die für die Gruppe als zentral gelten und somit deren Erlebenswelt repräsentieren. Dies sind jene Stellen in den Gruppendiskussionen, die eine besondere Interaktionsdichte bzw. eine besondere metaphorische Dichte aufweisen. In der Literatur werden sie auch als „Fokussierungsmethoden“ bezeichnet (vgl. Bohnsack, 2013, S. 250).

Vielfach wird Mithilfe des Sequenzprotokolls die Auswahl jener Stellen getroffen, die transkribiert werden sollen, da davon ausgegangen wird, dass eine Volltranskription kaum bearbeitbar ist. Da jedoch im Zuge der Analyse immer wieder zum eigenen Ausgangspunkt zurückgekehrt wird, kann es sich ergeben, dass weitere Textpassagen als wertvoll und geeignet erscheinen und somit letztendlich auch verschriftlicht werden müssen (vgl. Kleemann u. a., 2013, S. 170ff). In der vorliegenden Arbeit wurden grundsätzlich alle Gruppendiskussionen vollständig transkribiert.

<sup>61</sup> Transkriptionsregeln nach Bohnsack siehe Anhang

Der nächste Schritt stellt die formulierende Interpretation dar. Es werden die relevanten Themen determiniert, gegliedert (in Oberthema, Unterthema) und erste zusammenfassende Formulierungen geleistet. Dabei wird strikt innerhalb des Relevanzsystems der Diskutierenden geblieben. (vgl. Bohnsack, 2014, S. 35). „Der Übergang von der formulierenden (immanenten) zur reflektierenden (dokumentarischen) Interpretation markiert den Übergang von den Was- zu den Wie-Fragen“ (Bohnsack & Nohl, 2013, S. 325). Herausgearbeitet wird der Modus Operandi bzw. die Regelhaftigkeit des Orientierungsrahmens, in dem ein Thema behandelt wird und wie sich darin das Gesagte über den Einzelnen bzw. die Gruppe dokumentiert (vgl. ebda, S. 325). Durch Bestimmung der Textsorten (im Wesentlichen Erzählung, Beschreibung, Argumentation) können Orientierungsmuster (bzw. Orientierungsrahmen) sichtbar gemacht werden. Bohnsack (2014, S. 137) bezeichnet dies als „*Propositionen*“ und bezieht sich dabei auf Harold Garfinkel, der den Begriff 1959 erstmals verwendete. In der Auswertung der vorliegenden Gruppendiskussionen wird auch auf den Begriff der *Proposition* zurückgegriffen, jedoch immer dann, wenn ein für die Gruppe wesentliches Thema eröffnet wird. Der anschließende Diskurs wird dadurch in eine bestimmte Richtung gelenkt und möglicherweise mit einer *Anschlussproposition* durch weitere Personen gefestigt.

Weitere Begrifflichkeiten, die den Diskursverlauf darstellen und somit den Orientierungsrahmen sichtbar machen können:

- Unter *Elaboration* lässt sich die Fortführung einer Proposition beschreiben, sozusagen als ergänzende Stellungnahme. Auch *Exemplifizierung*, *Differenzierung*, *Validierung* und *Ratifizierung* fallen in diese Kategorie.
- *Antithesen* und *Opposition* beschreiben gegenläufige Beiträge.
- Die *Konklusion* beendet einen thematischen Diskurs (vgl. Kleemann u. a., 2013, S. 176f).

Die Rekonstruktion der Regelhaftigkeit passiert in der Phase der Interpretation „derart, dass nach der Klasse von Reaktionen gesucht wird, die nicht nur als thematisch sinnvoll erscheinen, sondern auch homolog oder funktional äquivalent zu der empirisch gegebenen Reaktion sind“ (Bohnsack & Nohl, 2013, S. 325). Die bereits auf dieser Ebene als komparative Analyse zu bezeichnende Vorgehensweise setzt einen Vergleichshorizont voraus. Es gilt zu schauen, wie dasselbe Thema innerhalb eines anderen Orientierungsrahmens (also einer anderen Gruppe) bearbeitet wird. In dieser Arbeit gelten, wie in Abbildung 11 dargestellt, folgende Vergleichshorizonte:



- ❶ Vergleiche innerhalb einer Kleingruppendiskussion (z.B. innerhalb GD 1\_1) werden als **minimaler Vergleich** bezeichnet.
- ❷ Vergleiche zwischen Aussagen je einer GD-Runde (also z.B. nur innerhalb der GD-Runde 1) werden als **semimaximaler Vergleich** bezeichnet
- ❸ Vergleiche zwischen den Aussagen in den GD-Runden 1, 2 und/oder 3 werden als **maximaler Vergleich** bezeichnet.

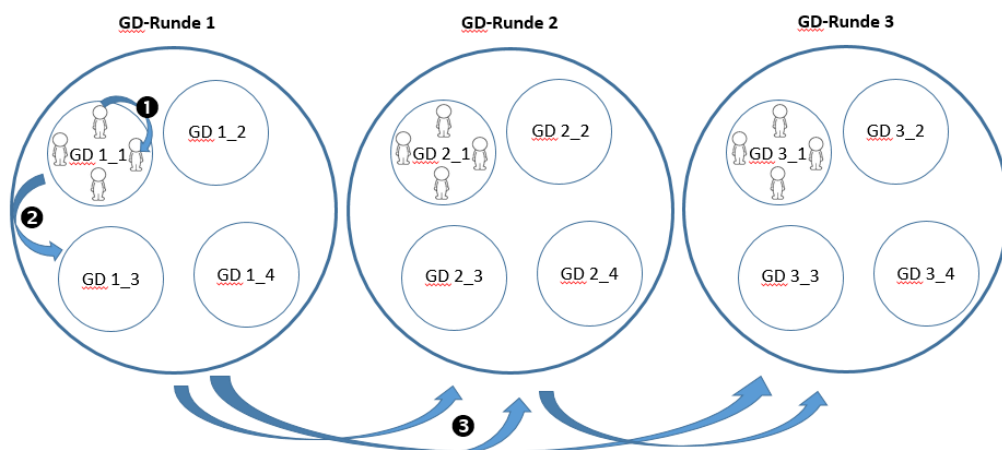


Abbildung 11 Schematische Darstellung der Vergleichshorizonte (Eigendarstellung)

In der Diskursbeschreibung erfolgt eine systematische Zusammenführung der formulierenden und reflektierenden Interpretation. Der Erkenntnisgewinn liegt dabei darin, einen Einblick zu erhalten, welche Themen in der Gruppe aufgearbeitet wurden und wie dies geschah bzw. welche Themen nicht diskussionsfähig oder sehr umstritten waren (vgl. Kleemann u.a., 2013, S. 181f). Mit der Typisierung – so überhaupt angestrebt (vgl. Bohnsack, 2013, S. 251) – wird abgezielt auf eine Verallgemeinerung, die die Vielfalt der rekonstruierten Orientierungen ausdrückt (vgl. Kleemann u. a., 2013, S. 164f). Nach den Kriterien von Bohnsack ist „erkennbar, dass Typenbildung nicht nur eine komparative Interpretation der zum Typus, zur Typik gehörenden Fälle, sondern auch eine (zumeist implizite) komparative Interpretation der nicht zur Typik gehörenden Fälle als Vergleichshorizonte voraussetzt“ (Bohnsack, 2013, S. 252). Da es sich im vorliegenden Fall einerseits um eine homologe Fallauswahl handelt und andererseits auch die Ausrichtung der Fragestellung der einzelfallspezifischen Gruppenlogik (angelehnt an Schütze) folgt, ist die Typenbildung von vornherein nicht notwendig, da sie keinen Mehrwert ergibt. Anstatt dessen findet die Diskursbeschreibung Anwendung. Diese, bei Bohnsack synonym auch als

Fallbeschreibung bezeichnet, zeichnet sich durch ihre bedeutsame Bindung an den Einzelfall aus (im vorliegenden Konstrukt handelt es sich um einen Gruppenfall), in dem, wie eingangs beschrieben, die einzelnen Diskussionsbeiträge miteinander verschränkt und die Einzeläußerungen reflektiert werden. Dadurch wird es möglich zur Einstellung der Gesamtgruppe zu gelangen und den kollektiven Orientierungsrahmen herauszuarbeiten (vgl. Bohnsack, 2014, S. 141ff).

Da auf eine Typenbildung verzichtet wird, wird das vorliegende Material einer differenzierten Analyse anhand von Gegenhorizonten (oder auch Vergleichshorizonten)<sup>62</sup> unterzogen. Die Autorin erarbeitet dabei drei Arten von Gegenhorizonten:

- Vergleiche (minimal, semimaximal, maximal) innerhalb des qualitativen Stammmaterials
- Vergleiche außerhalb des Stammmaterials mit Theorien und Konzepten
- Vergleiche mit den Ergebnissen der Fragebogenerhebung

#### **4.4.2 Vorgehen bei der Auswertung der quantitativen Daten mittels SPSS Statistics**

Insgesamt wurden 310 Fragebögen an drei Messzeitpunkten (MZP) von Studierenden der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig ausgefüllt. Für die Berechnungen der quantitativen Daten wurden jedoch nur Personen herangezogen, von denen ausgefüllte Fragebögen über alle drei MZP vorlagen. Die jeweilige Grundgesamtheit (N) wird demnach unmittelbar bei der Auswertung angegeben, da sie je nach Fragestellung variiert.

Alle Erhebungen wurden in einer Paper-Pencil-Version ausgeführt und die Daten in SPSS eingegeben. Die rückläufigen Fragebögen liegen vor. Die Hypothesen wurden mithilfe von SPSS Version 23 überprüft. Die Unterschiedshypothese 2a wurde mittels t-Test für unabhängige Stichproben gerechnet, 3a wurde mittels multivariater Varianzanalysen (Multivariate Analysis of Variance ANOVA) analysiert. Bei diesem Verfahren werden die Mittelwertsunterschiede zwischen den Gruppen geprüft (im vorliegenden Fall zwischen Pilotgruppe und Regelstudierenden). Dabei können „beliebig viele unabhängige Variablen im Hinblick auf mehrere abhängige Variablen untersucht werden“ (Bortz & Döring, 2005, S. 693). Die Veränderungshypothesen 2b und 3b

---

<sup>62</sup> Der Vergleichshorizont wird von Bohnsack & Nohl, (2013, S. 326) folgendermaßen umschrieben: „Wie wird dasselbe Thema in anderen Gruppen, d.h. innerhalb eines anderen Orientierungsrahmens, bearbeitet“.

wurden mittels Varianzanalyse mit Messwiederholung (Repeated Measurements Analysis) berechnet, hierfür wird dieselbe Stichprobe mehrfach untersucht (Bortz & Döring, 2005, S. 549).

## 5 DOKUMENTARISCHE INTERPRETATION DER GRUPPENDISKUSSIONEN

Der vorweg beschriebenen Methodologie folgend, werden in den nachfolgenden Kapiteln die Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen dargelegt. Geleitet von der generellen Forschungsfrage und vor dem Hintergrund der im Theorieteil grundgelegten Annahmen, wird zunächst anhand einer ausgewählten Fokussierungsmetapher (eingefügt als Auszug aus dem Transkript) das Vorgehen exemplarisch in Bezug auf die formulierende und reflektierende Interpretation sichtbar gemacht. Die weiteren Interpretationssequenzen werden dann in Form von Diskursbeschreibungen dargelegt.

Die Auswahl der Passagen aus den einzelnen Diskussionsrunden erfolgte nach folgenden Kriterien:

- der Dichte der beschreibenden und erzählenden Darstellung
- der thematischen Relevanz für die Forschungsfrage(n)

Um die Übersichtlichkeit der Interpretationsschwerpunkte zu erleichtern, erfolgt vor Beginn jeder Sequenz eine Zuordnung zu einem der vier tragenden Themenbereiche:

- Selbstreguliertes Lernen
- Lernmotivation & Interesse
- Leistungsmotivation & Zielorientierung
- Praxis & Professionsdenken

Insgesamt handelt es sich um relevante Textsequenzen unterschiedlicher Länge, anhand derer die Orientierungsrahmen der Gruppe in den einzelnen Studienjahren rekonstruiert werden, um schlussendlich im maximalen Vergleich die tragenden Lernprozesse sichtbar zu machen.

### 5.1 GRUPPENDISKUSSIONEN RUNDE 1 – INKL. DARLEGUNG DER VORGEHENSWEISE

Um zu erfahren, welche soziale Wirklichkeit den Orientierungsrahmen<sup>63</sup> „Selbstregulation“ bedingt, wurde in der ersten Gruppendiskussionsrunde bei den Studierenden einerseits nach der Bedeutung dieser Lernform gefragt, und andererseits danach, wie sie erlebt wird.

---

<sup>63</sup> Der Orientierungsrahmen führt aufgrund eigener Sozialisationserfahrungen zu sozial geprägten Denk- und Handlungsmustern (vgl. Kleemann, Krähnke, & Matuschek, 2013, S. 157).

## Gruppendiskussionsrunde 1\_1: Sequenz 1 „Selbstregulation“ (Z. 188- Z. 215)

### Auszug aus dem Transkript

188     **ATf:** #00:13:27-5# Also ich kenn's schon (.) vom Studium an der Universität und also ich muss sagen ich  
189     komm damit sehr gut zurecht aber das liegt vielleicht auch daran dass ich's schon gewohnt bin; und  
190     beim uuund (.) ich find's einfach sehr gut; dass man sich seine Sachen einfach selber einteilen kann man  
191     weiß halt am Ende des Semester hab ich das und das abzulegen oder die Prüfung  
192     abzulegen oder irgendwas abzugeben an schriftlichen Arbeiten und wie in der [REDACTED] das kann ich mir  
193     selber bestimmen oder mir selber den Weg ebnen und das find ich einfach sehr gut und das  
194     entspricht auch meinem Lernen.

195     **Bf:** #00:14:00-6# Mhm, das find ich auch. Nur ich war's am Anfang gar nicht gewohnt; also ich hab in  
196     der Oberstufe (.) also in der [REDACTED] schule, wir haben eben (.) ja (.) auf einen Test gelernt zwei  
197     Tage vorher und ja (.) das war's und @selbstorganisiert war da gar nichts@ (3) Aber jetzt also (1) am  
198     Anfang hab ich mich zwar auch, also ich war (.) ein bissl überfordert mit den-mit den  
199     Gruppeneinteilungen; weil ich mich gar nicht mehr ausgekannt hab mit wem ich in welchen Gruppen  
200     bin; aber jetzt wo man so richtig so im Laufen drinnen ist also; von Nachweihnachten; ich find das  
201     passt-das passt jetzt voll super

202     **A1f:** #00:14:34-0# Ja; wenn man mal drin ist ist es voll klass (2)

203     **Vf:** #00:14:37-4# Wenn man's gewohnt ist @(. )@

204     **Bf und ATf:** #00:14:39-5# Ja. Wenn man's gewohnt ist @(. )@

205     **Vf:** #00:14:41-3# Oder was mir zum Beispiel auch aufgefallen ist (.) ich hab (.) ähm ähm vor den  
206     Weihnachtsferien mit der @Frau [REDACTED]@ geredet und ich hab ihr ganz; ja äh (.) irgendwie; ich weiß  
207     nicht mehr genau wie, und wir haben darüber geredet, dass sie jetzt gesagt hat wir sollten eine  
208     Woche von den Ferien mindestens @Pause machen@ und einmal gar nichts @für die PH@ und ich  
209     ganz über- äh bestürzt; nein; ich mach` jetzt höchstens ein Wochenende nichts und dann tu ich aber  
210     gleich wieder was; und ich hab's auch wirklich getan; ich hab gleich am 26. wieder angefangen dass  
211     ich was mache (.) ich; ich bin eigentlich voll froh dass ich das getan hab; also dass ich's mir wirklich  
212     selber eingeteilt hab weil zum Beispiel letztes Wochenende hab ich gar nichts getan. Ich war so froh  
213     dass ich das alles schon in @den Weihnachtsferien@ gemacht hab dass ich einfach einmal ein  
214     Wochenende wirklich gehabt hab zum Gar-nichts-Tun; ja

215     **ATf:** #00:15:21-1# Das ist ja der Vorteil des Selbstorganisierte

## Formulierende Interpretation

### OT: Selbstreguliertes Lernen

#### UT: Positive Bewertung der Lernform

ATf 188 – 189 Proposition: Kennt diese Lernform schon von der Universität, kommt gut damit zurecht, weil sie es schon gewohnt ist

ATf 190 – 194 Bewertet das Selbstregulierte Lernen positiv. Beschreibt, dass diese Lernform ihrem eigenen Lernen entspricht

Bf 195 – 197 Bewertet das Selbstregulierte Lernen auch positiv. Hat es vorher aber nicht gekannt

Bf 198 - 201 Anschlussproposition: War damit anfangs etwas überfordert, besonders wegen den Gruppeneinteilungen. Jetzt wird es aber als sehr gut empfunden

A1f 202 Validiert Bf's positive Empfindung

#### UT: Selbstorganisiertes Lernen muss man gewohnt sein

Vf 203 Betont nochmals, dass es wichtig ist, diese Arbeitsweise gewohnt zu sein

Bf & ATf 204 Validieren Vf's Hinweis

#### UT: Selbstorganisiert Arbeiten heißt Zeit einteilen können

Vf 205-211 Proposition: Die Ferien wurden genützt zum Arbeiten

Vf 212-214 Ist „voll froh“ über die eigene Arbeitseinteilung

ATf 215 Anschlussproposition: Sieht darin den Vorteil der Selbstorganisation

## Reflektierende Interpretation

### **Tragender Themenbereich: Selbstreguliertes Lernen**

#### Sequenz 1 „Selbstregulation“ **GD 1\_1, Z. 188 – Z. 215**

ATf eröffnet das Thema Selbstreguliertes Lernen durch eine Beschreibung ihrer bisherigen Lernerfahrungen. Ihren Lernprozess entwirft sie vor einem bestehenden Orientierungsrahmen. D.h., sie greift auf ihre bisherige lernbiografische Erfahrung – in diesem Fall von Universität und einem Bundesrealgymnasium – zurück. Dass sie Selbstreguliertes Lernen positiv erlebt, argumentiert sie mit der Annahme, es liegt *„vielleicht auch daran, dass ich's schon gewohnt bin“* (Z. 189). Eine definitive Konzeptionalisierung liegt diesbezüglich jedoch nicht vor, dies zeigen die sprachlichen Marker *„vielleicht auch“*, sie drücken eine Vagheit bezüglich des Entwurfes des

eigenen Lernhabitus aus. Diese Vagheit wird durch die Dopplung von „vielleicht“ und „auch“ bestärkt. ATf spricht von Gewohnheit als Voraussetzung des Zurechtkommens mit dieser Lernform. Gewohnheit, gesehen als spezifische Wissensstruktur, die als Auslöser eines Verhaltens fungiert (vgl. Koch, 2010, S. 35), stellt implizit die Forderung auf, dass Selbstreguliertes Lernen gelehrt und gelernt werden muss (Weinert, 1996/ siehe auch Kap. 2.1.3). Damit sich diese Lernform schlussendlich automatisieren kann, braucht es dann die Gewohnheit.

Auch die freie Zeiteinteilung hat für ATf eine wichtige Funktion<sup>64</sup>. Dass das ihrem Lernprozess entspricht, betont sie durch Extremformulierungen wie: „*das finde ich einfach sehr gut*“ (Z. 193). Die Selbstbestimmungs- bzw. Selbstregulationsmöglichkeit ermöglicht ihr die aktive Teilnahme an ihrem Lernprozess. Diese Textpassage untermauert empirisch die in der Literatur aufgezeigten motivationsförderlichen Eigenschaften Selbstregulierten Lernens (vgl. (Reinders u. a., 2010).

Bf stimmt ATf in Folge zu und erweitert die Analyse durch einen Gegenhorizont. Sie legt dar, dass sie diese Lernform nicht gewohnt war (Z. 195), und bringt dazu eine Exemplifizierung in Bezug auf ihre Schulerfahrung in einer berufsbildenden höheren Schule. Lachend meint sie: „*@selbstorganisiert war da gar nichts@*“ (Z. 197). Sie greift somit ebenfalls auf einen bestehenden Orientierungsrahmen zurück, rekonstruiert ihren bisherigen Lernprozess jedoch als kurzfristiges Lernen für den Test ohne die Möglichkeit, sich selber einzubringen. Die aktive Verantwortungsübernahme für den Lernprozess gestaltet sich für sie als Herausforderung, was Bf auch als anfängliche Überforderung erlebt. Besonders die vielen Gruppenarbeiten bereiten ihr auf Grund der sich ständig ändernden Gruppenzusammensetzungen Schwierigkeiten. Was ATf am SRL positiv beurteilt aufgrund von *gewohnt sein* (Z. 189), bezeichnet Bf in ihrer Aussage als „*wenn man so richtig so im Laufen drinnen ist*“ (Z. 200) und bewertet SRL ebenfalls positiv, indem sie sagt, dass das SRL jetzt „*voll super passt*“ (Z. 201).

A1f validiert anschließend Bf's Argument (Z. 202), dass es Zeit benötigt, um mit dieser Lernform gewinnbringend arbeiten zu können, dies wird ersichtlich durch die Betonung des Wortes „wenn man mal drin ist, ist es voll klass“ (Z 202). Weiter lässt sich ihr positives Erleben daraus herauslesen, dass SRL als „*voll klass*“ bezeichnet wird. Dies impliziert auch eine positive motivationale

---

<sup>64</sup> Aus der Erfassung der soziodemografischen Daten der Studierenden ist der Autorin bekannt, dass ATf Mutter eines Kleinkindes ist. D.h. die Extremformulierungen können somit auch mit der familiären Organisationsstruktur in Verbindung stehen. Die Annahme wird gestützt durch Gespräche mit den Lehrpersonen, was aber in den GD nicht explizit zur Sprache kommt

Lernsituation. Das „*man*“ signalisiert eine Verallgemeinerung, in der davon ausgegangen wird, dass andere auch in der Art empfinden, und somit ein sicherheitsgebender Rahmen gezogen wird. Das „*mal*“ wiederum lässt auf eine zeitliche Struktur schließen, die die Prozesshaftigkeit des Lernens aufzeigt.

V1f greift den Begriff der Gewohnheit wieder auf: „*Wenn man's gewohnt ist @(. )@*“ (Z. 203) und ratifiziert damit nochmals die in dieser Gruppendiskussion entwickelte Bedeutsamkeit des *Gewohntseins*. Dahinter kann sich eine Art sicherer Rahmen vermuten lassen, in dem sich die Studierenden ausprobieren und ihre Bedürfnisse ausagieren können. Dies kann als eine Art Schutzraum und somit in weiterer Folge als eine Art Bewältigungsstrategie (in Bezug auf den professionellen Alltag) gelesen werden.

Sowohl Bf als auch ATf wiederholen und bestätigen die Aussage von V1f (Z. 204) und beenden die rituelle Konklusion<sup>65</sup> lachend.

V1f schließt an dieser Stelle mit einer Proposition an. Sie erzählt, dass ihr eine Lehrperson geraten hatte, in den (*Anm. Weihnachts-*)Ferien mindestens eine Woche Arbeitspause einzulegen. V1f hat aber eine klare Vorstellung bzw. einen klaren Plan für ihre Zeiteinteilung und ist somit „*bestürzt*“ (Z. 209) über diesen Vorschlag. Dieser, aus einer Außenperspektive vorgebrachte Vorschlag ist für V1f überhaupt nicht stimmig. Sie zieht es vor, nur eine kurze Arbeitspause einzulegen, um dann diese Zeit nach ihren Vorstellungen, also selbstreguliert, zu nützen. Die Möglichkeit der Selbstregulierung und der Freiheit der Lernsituation stimmt sie deshalb „*voll froh*“ (Z. 211). Hier spiegelt sich eine Arbeitshaltung wider, die von bewusstem, motiviertem Handeln zeugt. V1f nimmt das Angebot der freien Zeiteinteilung an und setzt eine autonome Entscheidung, in der sie wirklich selber bestimmt bzw. reguliert, zu welchem Zeitpunkt sie was und wie macht. Und dies, obwohl eine relevante andere Person sie hier entlasten will. ATf fasst abschließend explizit zusammen, dass sie in dieser Freiheit die „*Vorteile der Selbstorganisation*“ (Z. 215) sieht.

Insgesamt handelt es sich um eine stark beschreibende Passage, die vielfach argumentativ untermauert wird und die sehr konsensorientiert verläuft. Zusammenfassend werden in dieser Textpassage folgende Orientierungsrahmen erkennbar:

---

<sup>65</sup> Rituelle Konklusionen schließen gegenläufige Diskurse ab, häufig folgt ein Themenwechsel (vgl. Kleemann u. a., 2013, S. 177).



*Orientierungsrahmen 1: SRL wird positiv erlebt, kann aber nicht vorausgesetzt werden*

Selbstreguliertes Lernen wird von allen Diskussionsteilnehmerinnen dieser Runde positiv bewertet. Es wird ein Vorteil darin gesehen, dem eigenen Lernrhythmus folgen zu können, was eine Lesart zulässt, dass dies zur Motivation im Studium beitragen kann. Jedoch sind sich die Diskussionsteilnehmerinnen einig, dass es gewisser Voraussetzungen bedarf, um SRL sinnstiftend zu erleben. So ist es notwendig, dass man in dieser Lernform unterwiesen wurde bzw. wird, um damit gewinnbringend arbeiten zu können.

*Orientierungsrahmen 2: Selbstregulation durch freie Zeiteinteilung*

Die Möglichkeit der Selbstregulation in Bezug auf Zeiteinteilung wird sichtbar gemacht. Dieser Faktor spielt in der aktuellen Lehramtsausbildung dahingehend eine wichtige Rolle, da die Studierenden üblicherweise marginale bis keine Mitentscheidungsmöglichkeiten im Studium haben und einem engen, starren Stundenplan unterliegen. Innerhalb der dargelegten Sequenz ist eine Dynamik von „gewohnt sein“ zu „gewohnt werden“ zu verzeichnen, was auf die Prozesshaftigkeit (vgl. Zimmermann, 1990) des Lernens verweist.

*Bezug zur Lern- und Leistungsmotivation*

Durch die positive Bewertung des Selbstregulierten Lernens und der sich daraus ergebenden positiven Gefühlslage der Studierenden ist eine erste Brücke zur Motivation, konkreter zur Lern- und Leistungsmotivation, geschlagen, da subjektive Empfindungen diesbezüglich eine wichtige Rolle spielen (Friedrich & Mandl, 1997). Emotional positiv erlebte Aufgaben führen zu Leistungssteigerung (vgl. Frenzel & Stephens, 2011, S. 49), dies entspricht dem Ansinnen des Pilotversuches ABC 3<sup>plus</sup>.

**Diskursbeschreibungen aus den Gruppendiskussionen der Runden 1, 2 und 3**

Um eine Übersicht über die nachfolgenden Diskursbeschreibungen aus den Gruppendiskussionsrunden 1 bis 3 zu gewährleisten, können der Tabelle 1 die tragenden Themenbereiche sowie die einleitenden Hauptsequenzen entnommen werden. Die Hauptsequenzen werden in den Diskursbeschreibungen durch Gegenhorizonte ergänzt. D.h., es erfolgen anfänglich minimale Kontrastierungen (Vergleiche innerhalb einer GD) und/oder semimaximale Kontrastierungen (Vergleiche innerhalb der einen GD-Runde). Erst in der Identifikation der Lernprozesse im Überblick (Kap. 6) erfolgt die maximale Kontrastierung.<sup>66</sup>

---

<sup>66</sup> Siehe dazu 4.4.1.1

Tragender Themenbereich: Selbstreguliertes Lernen			
GD-Runde 1	GD-Runde 2	GD-Runde 3	Themenzuschreibung
Sequenz 2, GD 1_2 Z. 302-330	Sequenz 11, GD 2_2 Z. 115-118	Sequenz 19, GD 3_4 Z. 81-86	„Selbstregulation“
Sequenz 3, GD 1_6 Z. 140-156	Sequenz 14, GD 2_5 Z. 262-266	----	„Wahlmöglichkeiten“
Tragender Themenbereich: Lernmotivation und Interesse			
Sequenz 4, GD 1_5 Z. 341-349	Sequenz 13, GD 2_1 Z. 112-117	Sequenz 21, GD 3_5 Z. 414-420	„Sinnhaftigkeit“
Sequenz 5, GD 1_2 Z. 393-410	Sequenz 12, GD 2_4 Z. 205-214	Sequenz 20, GD 3_5 Z. 169-174	„Lernen für Prüfungen vs. Lernen für sich selbst“
Sequenz 6, Zusammenschau	Sequenz 15, GD 2_3 Z. 323-328	Sequenz 22, GD 3_3 Z. 60-70	„Die Gruppe als Motivationsfaktor“
Tragender Themenbereich: Leistungsmotivation und Zielorientierung			
Sequenz 7, GD 1_1 Z. 388-408	Sequenz 16, GD 2_3 Z. 377-383	Sequenz 23, GD 3_3 229-244	„Engagierte Arbeitshaltung“
Sequenz 8, GD 1_3 Z. 546-588	Sequenz 17, GD 2_4 Z. 21-26	Sequenz 24, GD 3_4 Z. 125-130	„Leistung“
Tragender Themenbereich: Praxis und Professionsdenken			
Sequenz 9, GD 1_4 Z. 220-236	Sequenz 18, GD 2_2 Z. 37-49 UND Sequenz 19 GD 2_3 Z. 319-327	---	„Praxisbezug“
Sequenz 10, GD 1_4 Z. 283-292	Sequenz 20, GD 2_1 Z. 249-262	Sequenz 25, GD 3_3 152-161	„Unterrichtliche Praxis“
		Sequenz 26, GD 3_2 Z. 4-8	„Rolle der Gruppe“
		Sequenz 27, GD 3_3 Z. 382-387	„Rolle der Lehrenden“

Tabelle 1 Übersicht über Diskursbeschreibungen GD-Runde 1 bis 3

Jede Gruppendiskussionsrunde wird mit einem Kurzresümee abgeschlossen. Dies dient dazu, die jeweiligen Sinnstrukturen für die Leser/innen zu benennen. Eine Gegenüberstellung sowie die ausführliche Diskussion einzelner Sinnstrukturen im Gesamtzusammenhang erfolgen im Kapitel 6: Identifikation der Lernprozesse im Überblick.

An der ersten Gruppendiskussionsrunde am Ende des zweiten Semesters nahmen alle 25 Studierenden des Pilotprojektes teil. Aufgeteilt auf Kleingruppen zu je 5 Personen wurden fünf Gruppendiskussionen durchgeführt.

### Tragender Themenbereich: Selbstreguliertes Lernen (aus GD-Runde 1)

#### Sequenz 2 „Selbstregulation“ GD 1\_2, Z. 302-330

Ausgehend von der Fragestellung „Was bedeutet Selbstreguliertes Lernen für Sie und wie erleben Sie diese Lernform?“ entwickelt sich die nachfolgende Diskurssequenz 2, die sich auf eine Lehrveranstaltung aus der Humanwissenschaft bezieht. Diese Lehrveranstaltung wurde extra im Sinne des Selbstregulierten Lernens für den Pilotversuch adaptiert und bot die Möglichkeit, sich den Inhalt unter Verwendung von schriftlich vorliegenden Bausteinen (inkl. Hinweis zur Verwendung) plus der angegebenen Literatur selbst zu erarbeiten und nur zu einigen wenigen verpflichtenden Terminen in die Lehrveranstaltung kommen zu müssen. Im Zuge dessen, wurde auch die Möglichkeit, selber Workshops einberufen zu können, angeboten („Nehmen wir an, Sie haben das Bedürfnis, Ihre vorläufigen Ergebnisse zu diskutieren und dadurch in Ihrer Arbeit weiterzukommen. Dann haben Sie die Möglichkeit einen Workshop einzuberufen“; Schober, 2013, S. 2). Dieses Angebot wurde mit fortschreitendem Semester auf Wunsch der Studierenden auf regelmäßig stattfindende, jedoch freiwillig zu besuchende Workshops ausgeweitet. Ebenfalls auf Wunsch der Studierenden wurden Leitfragen zu den Themengebieten generiert.

- 302 M1f: #00:23:14-2# L Ja aber da muss ich sagen, also (1) ähm, das war  
303 natürlich für die Frau [REDACTED] auch neu, also sie hat uns ja gesagt sie macht das zum ersten Mal so  
304 und deswegen sollen wir ihr immer auch ein Feedback geben und wir haben ihr dann das Feedback  
305 gegeben zu sagen OK irgendwie es ist irgendwie so ein Haufen Berg, wir haben keine Ahnung über  
306 irgendwie Unterrichtsplanung oder sonst irgendwas ja? [...]  
307 obwohl es so irgendwie der Grundstein ist für-fürs Unterrichten ja? [...]  
310 [...] dann hat sie das mit diesen Workshops gemacht (1)  
311 und ich find das war schon, also das war (1) schon voll gut weil das also ich bin da immer voll gern  
312 hingegangen, OK es war immer Montag in der Früh, um acht Uhr in der Früh das war immer ein ganzer  
313 Vormittag und das war natürlich (1) hm ja, Montag um acht Uhr in der Früh und dann ist es ein bissl (.)  
314 ja aber es war echt teilweise wirklich so wie ein Privatunterricht, also ich hab das teilweise so als  
315 Privatunterricht empfunden, ja weil da nicht alle, also es war halt wirklich so ein kleines Grüppchen,  
316 und du hast irgendwie Zeit gehabt und du hast irgendwie (1) ja also das  
317 hab ich dann voll gut gefunden, dass sie das so angeboten hat.

M1f erklärt in dieser Sequenz die Situation, dass Selbstreguliertes Lernen „auch“ (Z. 303) für die Lehrperson neu ist. An dem Diskursmarker „auch“ lässt sich ablesen, dass es für M1f ebenfalls eine neue Lernstrategie ist. Die Aufforderung der Lehrperson, laufend Feedback zu der Art des Lernen an sie zu geben, setzt voraus, dass die Studierenden Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen und sich selbstreguliert mit der Literatur auseinandersetzen. Dass das laut Aussage von M1f der gesamten Gruppe vorerst nicht gelingt, begründet die Aussage *„es ist irgendwie so ein Haufen Berg, wir haben keine Ahnung über irgendwie Unterrichtsplanung oder sonst irgendwas“*<sup>67</sup> (Z. 305). Jedoch gibt die Gruppe *„dann“* (Z. 304), also nicht sofort, sondern nach einer nicht genau definierten Zeitspanne, diese Erkenntnis als Feedback an die Lehrperson zurück. Diese Beschreibung, die vor dem Hintergrund der eigenen Schulerfahrung – die Selbstreguliertes Lernen und die Reflexion bzw. das Feedbackgeben über die eigenen Lernprozesse sichtlich nicht inkludiert – abläuft, zeigt, dass die Gruppe Zeit braucht, bis sie das Angebot wahrnimmt und einfordert, was sie für ihren eigenen Lernprozess braucht. Dass die Lehrperson als Reaktion auf das Feedback durch die Gruppe regelmäßige, freiwillige Workshops anbietet, bewertet M1f mit Hilfe einer Extremformulierung als *„voll gut“* (Z. 311). Sie definiert für sich die Inhalte der Lehrveranstaltung als *„Grundstein [...] für-fürs Unterrichten“* (Z. 307). Da ihr diese Inhalte so wichtig erscheinen, entscheidet sie sich dafür, das Angebot anzunehmen und geht *„immer voll gern“* (Z. 312) hin. Wieder setzt sie eine Extremformulierung ein, die durch den sprachlichen Marker *immer* generalisierend wirkt. Sie entscheidet somit in Bezug auf ihren Lernprozess selbstreguliert, einerseits im Sinn der Definition Weinerts, die besagt, dass „Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin“ (Weinert, 1982, S. 102) gelernt wird, maßgeblich von einem selbst beeinflusst werden können (siehe auch 2.1.2), andererseits auch im Sinne Zimmermans, beispielsweise bezogen auf das intrinsische Aufgabeninteresse. Dass sie für diese Entscheidung ihre *Komfortzone* verlassen muss, zeigt sich an der Aussage von M1f (Z. 312- 314):

*„OK es war immer Montag in der Früh um acht Uhr in der Früh das war immer ein ganzer Vormittag und das war natürlich (1) hm ja, Montag um acht Uhr in der Früh“*

---

<sup>67</sup> In dieser Sequenz zeigt sich bei M1f der sprachliche Marker *„irgendwie“* als sehr geläufig. Das relativierende Adverb wird innerhalb der argumentativen Beschreibungseinheit (Z. 302 – 317) von M1f zehnmal benutzt. Würde die Sequenz für sich alleine stehen, könnte dem Wort *„irgendwie“* die Bedeutung der Abschwächung des Gesagten beigemessen werden. Liest man jedoch weitere Aussagen von M1f so fällt auf, dass sie dieses Wort wie ein Füllwort nützt, häufig auch an Stellen, an denen ihr ein passendes Wort fehlt. Somit wird das Wort als sprachliche Eigenheit gewertet.



im Sinne der Definition nach Weinert<sup>68</sup> selbstreguliert fest. Af entscheidet sich demnach für das Selbststudium, nützt die Zeit aber nicht für die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff dieser Lehrveranstaltung, sondern erledigt offensichtlich die „vielen anderen Sachen“ (Argument 2), die für das Studium zu machen sind. Sie entscheidet somit darüber >ob< und >was< gelernt wird (Definition Weinert), agiert aber nicht im Sinne des sozial-kognitiven Modells Zimmermans bei dem metakognitive, motivationale und strategische Prozesse auf eine Optimierung des Lernens hinzielen. Offen bleibt, wie bewusst sie eine Zielhierarchisierung vornimmt. Die gewählte Strategie führt jedoch zu keiner Lernoptimierung. Dies lässt sich an der Aussage „dann kommst du irgendwie ins Strudeln“ (Z. 322) festmachen. *Strudeln* kann zudem als zeitliches Problem gewertet werden oder, um es noch ein Stück differenzierter zu fassen, als etwas, über das man zu einem bestimmten Zeitpunkt nicht mehr die Kontrolle hat<sup>69</sup>. Diesem Szenario stellt sie die folgende Erkenntnis entgegen, die sie mit einem Superlativ einleitet: „...super, wär ich da bloß auch einmal hingegangen, dann wüsst' ich das jetzt“ (Z. 323f). Sie macht somit das Erlernen des angesprochenen Inhalts vom Besuch des Workshops abhängig. Mit der Aussage: „Aach, Montag in der Früh, das ist eh freiwillig, da geh ich nicht hin“ (Z. 322), deutet sie mit dem *eh* eine Bekräftigung bzw. eine Verstärkung des Umstandes der Freiwilligkeit an, der sie dazu ermächtigt, nicht hinzugehen, was im Rahmen des Selbstregulierten Lernens jedenfalls legitim ist. Jedoch folgt dann die entscheidende Aussage, in der sich die Zielhierarchie widerspiegelt: „...ich muss eh das andere Zeug machen“ (Z. 322). Das *muss* verweist auf eine erlebte Fremdbestimmtheit. Af bekräftigt diese Aussage wieder durch ein *eh*. Im Rahmen einer Zielhierarchie hat sie die Zeit, die für das (selbständige oder workshopmäßige) Lernen der LV-Inhalte zur Verfügung gestanden wäre, für etwas anderes genützt, deshalb fehlt ihr jetzt das nötige Wissen. Selbstregulation in Bezug auf Lernen hat somit nur auf unzureichender Ebene stattgefunden. Nicht jedenfalls im Sinne Zimmermans, der davon ausgeht, dass strategischen Beziehungen zwischen regulatorischen Prozessen und dem Lernergebnis den selbstreguliert Lernenden bewusst sind, dass gerade sie gezielt Strategien einsetzen, um so ihre intellektuellen Ziele zu erreichen (vgl. Zimmerman, 1990,

---

<sup>68</sup> Weinert versteht Selbstreguliertes Lernen als eine Form des Lernens, bei der das Individuum die Möglichkeit hat, die wichtigen „Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin“ zu beeinflussen (Weinert, 1982, S. 102).

<sup>69</sup> Schütze spricht in diesem Zusammenhang von Trudeln. Er geht davon aus, dass sich die erzählende Person nicht immer als handelnd und planend für das eigene Leben begreift. Häufig sind die Ausführungen gekennzeichnet von Erfahrungen der Fremdbestimmtheit, die zu Destabilität führen können (vgl. Schütze, F.: Verlaufskurven des Erleidens als Forschungsgegenstand der interpretativen Soziologie. In: Krüger, H.-H./Marotzki, W. (Hrsg.): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen 1999, S. 191 – 223).

siehe S. 17 in dieser Arbeit). In diesem Zusammenhang erfolgt ebenfalls in Z. 319f auch noch eine Charakterisierung der Gruppe. Mit der in Lachen gerahmten Aussage, „dass *fast nie(.) welche da waren@(. )@*“ verweist sie auf eine Gruppennorm. Es gibt demnach viele, die nicht da waren, und einige (wenige) „*die immer da waren*“ (Z. 320). Warum so viele den geforderten bzw. gewünschten Workshop letztendlich nicht in Anspruch genommen haben, wird nicht weiter ausgeführt. M1f hält dieser Argumentation entgegen (Z. 327 - 330):

*Also das ist glaub ich schon ein bissl diese Eigenmotivation, @ Intrinsische Motivation oder? @(. )@ Dass ich sag, OK irgendwie von innen heraus oder von meinem Verantwortungsgefühl her geh ich zu dem und-und-und denk mir, also das ist grad mit diesem selbstorganisiert gemeint*

Sie zeigt damit nochmals deutlich, dass sie über Selbstregulationskompetenz verfügt.

Diesbezüglich wird in der **GD 1\_4** das Angebot dieser Lehrveranstaltung im Sinne eines negativen Gegenhorizont (Z. 325 – 330) wie folgt verhandelt:

*Ef: #00:22:10-5# Und das war absolut (.) das war absolut dumm, echt wenn ich das jetzt so sagen darf. Weil das (.) das ist so ein Teil jetzt da in dem Semester wo ich mir echt denke **poah** hätt ich könnt ich das zurückdrehen dass ich doch noch das besuch (.) das (.) den Workshop oder ja das Seminar (.) und das ist nicht so gut °find ich°*

*Cm: #00:22:32-0# Ja aber das war jedem (.) freigestellt gell, ob er kommt oder nicht. Das ist eigenverantwortlich.*

Ef erkennt im Sinne einer Rückkoppelungsschleife (Selbstüberwachung/behavioral self-regulation; Zimmerman), dass ihre Entscheidung Konsequenzen nach sich zieht. In diesem Fall würde sie den Umstand, dass Workshop-Angebot nicht angenommen zu haben, gerne ungeschehen machen. Sie bezeichnet ihre Vorgehensweise als „*dumm*“ (Z. 325) und verwendet in ihrer Darstellung starke Akzentuierungen (*absolut, poah*), um ihre Gefühlslage zu beschreiben. Dass auch sie für einen Besuch des freiwilligen Workshops plädiert, deutet auf eine wichtige Determinante für gelingendes Selbstreguliertes Lernen hin: die direkte Hilfe relevanter Bezugspersonen (*Direct assistance from teacher, other students, or adults and literary and other symbolic forms*; siehe auch 2.1.3). Für sie stellt das Selbstregulierte Lernen in dieser Situation somit eine Herausforderung dar, die scheinbar als nichtgelingen bewältigt erlebt wurde. Cm verweist Ef in

seiner Antwort auf die Eigenverantwortlichkeit und, im übertragenen Sinne, auf die Selbstregulation in diesem Prozess. Er legt dar, dass Freiwilligkeit und Eigenverantwortung zusammenhängen, und zeigt somit ein Durchdringen der Thematik im Sinne Zimmermans an, nämlich dass sich selbstregulierend Lernende dadurch auszeichnen, dass sie sich der strategischen Beziehungen zwischen regulatorischen Prozessen und dem Lernergebnis bewusst sind (siehe dazu auch 2.1.2) und ihr Lernen dementsprechend ausrichten. Im **semimaximalen Vergleich** mit der **GD 1\_5** wird mit einem weiteren negativen Gegenhorizont argumentiert: Aufgrund von anderen Arbeiten die „*vielleicht genau am nächsten Tag*“ abzugeben sind, geht es sich „*halt dann nicht aus*“ (Z. 915) zu den Workshops zu gehen. Darin spiegelt sich eine Form der Anstrengungsvermeidungshaltung in dem Sinne, dass Zeitressourcen, die grundsätzlich zur selbständigen Auseinandersetzung mit den Inhalten der diskutierten Lehrveranstaltung gedacht sind, zur Erledigung anderer Anforderungen eingesetzt werden. In **GD 1\_6** wird angemerkt, dass anfangs „*wir alle voll überfordert*“ waren (Z. 448), dass sich das aber „*komplett ins Positive*“ (Z. 449) gewendet hat. Damit wird (wie schon in Sequenz 1) die Prozesshaftigkeit des Erlernens des Selbstregulierten Lernens untermauert.

Es zeigt sich in der Sequenz, dass Selbstreguliertes Lernen erst gelehrt und gelernt werden muss (Weinert, 1996) um erkennen zu können, dass dieser Art zu lernen zwar einerseits von mehr Freiheit, andererseits aber auch von höherer, aktiver Verantwortungsübernahme im Lernprozess gekennzeichnet ist. Dies untermauert nochmals die Aussage von Mf in **GD 1\_5** (Z. 125- 126): „*Ich hab das auch überhaupt nicht gelernt, mir ist immer gesagt worden, was ich zu tun hab, bis wann ich das zu tun habe.*“

Im **semimaximalen Vergleich** zeigt M2f anhand eines konkreten Beispiels in der **GD 1\_3** ihr Erleben von Selbstregulierten Lernen auf. Sie betont, dass sie „*nie wieder vergessen @*“ (Z. 334) wird, welche Bedeutungen die Farben haben, da „*Sachen mit denen man sich dann wirklich intensiv beschäftigt [hat], das bleibt einfach hängen. Das brauchen wir nicht mal mehr(.) irgendwie nachlernen oder so*“ (Z. 335-337). Die Möglichkeit, sich in einem selbstgewählten Themenbereich zu vertiefen und diesen zu durchdringen, wird als befriedigend erlebt und der Lernprozess als nachhaltig dargelegt.

Die Möglichkeit, in bestimmten Teilbereichen eine Wahl zu haben und autonom Entscheidungen treffen zu können, ist im Bereich der Selbstregulation tragend. Dies zeigt sich auch in der



nachfolgenden Sequenz.

Sequenz 3 „Wahlmöglichkeiten“ **GD 1\_6** (Z. 140-154)

- 140 **Kf:** #00:11:20-0# *Ja dass man sich selber einteilt wann wie man lernt. Und kommt/dürfen/oder es*  
141 *ist bei uns natürlich bei uns extrem oder sehr ausgeprägt weil wir natürlich dann auch die*  
142 *Stunden haben wo wir eben nicht in die Schule kommen müssen*  
143 **L2f:** #00:11:37-0# *L Genau*  
144 **Kf:** #00:11:37-7# *L sondern uns selber organisieren ob wir es jetzt in den Stunden*  
145 *machen oder so wie ich ich verschiebe es mir auf den Abend weil ich eher ein Abendlerner bin*  
146 *@(.)@ und am Vormittag z.B. nicht so gut lernen kann also*  
147 **V2f:** #00:11:54-0# *Dann auch, dass ich mir so wie in Religion z.B aussuchen kann welcher*  
148 *spezieller Bereich interessiert mich mehr und dass es sehr praxisorientiert ist*  
149 **Kf:** #00:12:06-5# *Mhm, das stimmt*  
150 **A5f:** #00:12:06-5# *Dass ich das herausgreifen kann womit ich am meisten anfangen kann und*  
151 *das ich auf diese Art und Weise lernen kann wie es für mich*  
152 **L2f:** #00:12:15-0# *L Genau*  
153 **A5f:** #00:12:17-1# *L am geschicktesten ist*  
154 **L2f:** #00:12:17-1# *Ja z.B. viele fassen sich Sachen nochmal zusammen schreiben es sich selber*  
155 *noch einmal zusammen weil sie können es sich so besser merken Ich merk es mir unter dem*  
156 *Schreiben eigentlich gar nicht aber ja (.) in dem ich das einfach Lese und Verstehe*

Auf die Frage, was für die Studierenden Selbstreguliertes Lernen sei, antwortet Kf mit einer klaren Vorstellung davon, was für sie SRL bedeutet. Sie rekonstruiert es als die Möglichkeit, selber einteilen zu können, wann und wie man lernt und ob man in die LV kommt oder nicht (Z. 140). Letztgenannte Möglichkeit bietet ihrer Ansicht nach der Studienversuch im „ausgeprägten“ Maße (Z. 141). Sie beschreibt, dass die Gruppe „Stunden“ hat, in denen sie wählen kann, ob sie in die „Schule“ kommen oder nicht. Auffällig ist, dass Kf die Worte „Stunden“ und „Schule“ (Z. 141 und 142) verwendet, was darauf schließen lässt, dass bei Kf die Studierendenrolle noch nicht gefestigt ist. Diese Beschreibung wird zwischenzeitlich von L2f validiert. Dass die Möglichkeit der Selbstregulation auch von A5f positiv bewertet wird, lässt sich aus ihrer Begründung ablesen, dass

sie sich dadurch ihrem Lernprozess entsprechend die Lernzeit aussuchen kann, die für sie passt – üblicherweise findet Lernen in Bildungsinstitutionen tagsüber statt, Mf bevorzugt zum Lernen jedoch den Abend (Z. 146). D.h., die individuelle Herangehensweise bzw. Studierendenmotivation wird hier unterstützt.

V2f erweitert die Beschreibung von SRL um die Möglichkeiten, sich einen bestimmten Themenbereich zu wählen sowie – und hier verwendet sie eine Extremformulierung – dass es „sehr praxisorientiert ist“ (Z. 149). Dieser Aussage stimmt Kf zu (Z. 150). Bis auf den Punkt Praxisbezug lassen sich alle bisher genannten Kriterien in der Literatur in Bezug auf SRL wiederfinden. Die Aussage dazu lässt jedoch eine Lesart zu, die einen Zusammenhang zwischen unterrichtlicher Praxis, Motivation und Selbstregulation herstellt. Und es verweist auf eine prospektive Zielorientierung. Der Praxisbezug lässt sich als wesentlicher, immer wiederkehrender Orientierungsrahmen der Gruppe in unterschiedlichsten Sequenzen festmachen (siehe dazu Themenbereich Praxis und Professionstheorem), alles, was praxisnahe ist, wird positiv bewertet, steigert die Motivation und somit die Bereitschaft, sich selber damit intensiver auseinanderzusetzen. Es besteht der Wunsch, ganz bestimmte Inhalte und Fertigkeiten zu lernen (vgl. Schiefele 1996)

In der **GD 1\_5** (Sequenz 4) entwickelt sich die Frage nach „Was bedeutet Selbstreguliertes Lernen für Sie und wie erleben Sie diese Lernform“ in Richtung Sinnhaftigkeit und damit verbunden in Richtung Lernmotivation.

### Tragender Themenbereich: Lernmotivation und Interesse (aus GD-Runde 1)

#### Sequenz 4 „Sinnhaftigkeit“ **GD 1\_5**, Z. 341-349

*MXf: #00:19:54-5# Ja das ich was für mich lerne und nicht für die Prüfung einfach. Das ich mir was anschau uund das mich das auch interessiert und ich mich soweit auseinandersetzt, und es nicht heißt ich muss das und das genau können sondern (.) ich hab dieses Themengebiet und ich lern einfach alles was mich dazu interessiert.*

*Mf: #00:20:08-5# Mhm und auch das was für mich Sinn macht, was ich brauche*

*MXf: #00:20:12-6# Mhm*

341 Nf: Genau

342 Im Wechsel: M3f\_ MXf\_ : Und nicht einfach irgendwas was, was voor hundert- \_ja es gibt nichts

343 schlimmeres\_ fünfzig Jahren @(.) @\_ als was lernen was keinen Sinn ergibt\_ ja

MXf argumentiert die Frage der Diskussionsleiterin nach dem Selbstregulierten Lernen im Sinne der Lernmotivation und der Interessenstheorie, wenn sie sagt, dass sie für sich lernen will und nicht einfach nur für eine Prüfung (Z. 341). Sie nennt implizit die Bereitschaft, sich selber interessiert mit dem Lerninhalt auseinanderzusetzen (Z. 342), was auf ein zielgerichtetes, bewusst gesteuertes Lernen schließen lässt. Mit der Aussage, dass „es nicht heißt, ich muss das und das genau können“ (Z. 343) fordert sie die Freiheit ein, eine Thematik eigenständig durchdringen und erarbeiten zu können. Hier findet sich eine Passung zum Selbstregulierten Lernen, dessen Herangehensweise dieser Forderung entspricht. Die Bereitschaft zur regen Auseinandersetzung bei Interesse wird explizit ausgesprochen (Z. 344)

M3f setzt hierzu im **minimalen Vergleich** einen positiven Gegenhorizont, indem sie explizit ausspricht, dass das Gelernte Sinn machen muss, dass es etwas sein muss, „was ich brauche“ (Z. 345). Diese Aussage erfährt durch alle drei weiteren Diskussionsteilnehmerinnen Zustimmung. MXf validiert die Aussage von M3f, ja sie verstärkt sie so weit, dass sie der Meinung ist „es gibt nichts Schlimmeres als was lernen was keinen Sinn ergibt“ (Z. 349). Der kollektive Dokumentsinn<sup>70</sup> findet sich somit im Nutzen des Gelernten. Hier lässt sich eine Verbindung zum Praxisbezug und zur Professionalisierungsdebatte herstellen (siehe Themenbereich Praxis und Professionsdenken), und es lassen sich Nutzen, Interesse und sinnvolles Lernen als Einheit und tragender Orientierungsrahmen lesen.

Zwei gegenläufige Orientierungsrahmen zeichnen sich somit in Bezug auf die Selbstregulation ab. Einerseits wird die Wahlmöglichkeit geschätzt und das Angebot wird angenommen. Der Ist-Soll-Stand wird im Hinblick auf die Zielerreichung (vgl. Götz & Nett, 2011) für die eigene Alltagspraxis relevant ein- bzw. umgesetzt. Dies wiederum ist als förderlich für die Lern- und Leistungsmotivation zu bewerten. Andererseits wird die Wahlmöglichkeit zwar ebenfalls geschätzt, aber das Angebot wird nicht angenommen. Diese Handlungsweise wird dahingehend

---

<sup>70</sup> Kleemann, Kränke und Matuschek (2013) beschreiben den Dokumentsinn als den „im Gesagten durscheinenden dokumentarischen Sinngehalt“ (S. 160) das, was über das Alltagswissen von den Diskutierenden zum Ausdruck gebracht wird. Es geht um die handlungsrelevanten bzw. konjunktiven Erfahrungen, die in der Gruppe verhandelt werden.

entschuldigt, dass so viele andere Dinge, die zu tun sind, in dieser Zeit erledigt werden können. Ein Teil der Studierenden tendiert in dieser Situation vordergründig dazu, Anstrengung zu vermeiden (Rollett & Bartram, 1998), jedoch wird dies im Rückblick (im Sinne Zimmermans gesehen als self-reflection) erkannt und rekonstruiert. Dies lässt eine Lesart zu, die darauf deutet, dass Reflexionsgespräche - und im vorliegenden Falle somit die Nutzung der geschaffenen Resonanzräume - für das Erlernen Selbstregulierten Lernens förderlich scheinen. Für die im Pilotprojekt ABC 3<sup>plus</sup> angestrebten Ziele bedeutet dies, dass im Bereich der motivationalen Prozesse (Zimmerman, 2.1.2) ein Schritt in die geplante Richtung getan wurde. Die divergenten Voraussetzungen, die die Studierenden mitbringen, sind jedoch ein wesentlicher Faktor, den es in Bezug auf das Selbstregulierte Lernen grundlegend zu beachten gilt.

Die nachfolgende Sequenz reiht sich in den Teilbereich der Lernmotivation versus Leistungsmotivation ein. Die Diskussion wurde geführt im Kontext der Frage: Welche Möglichkeiten bietet Ihnen der Studienversuch?

Sequenz 5 „Lernen für Prüfungen vs. Lernen für sich selbst“ **GD 1\_2**, Z. 393-410

393 *Im Wechsel: Jm \_ A2f\_ Jm: #00:30:00-9# Was ich halt auch gemerkt hab in dem Gespräch in BE*  
394 *z.B., da hat ja die Frau X diese Begriffe alle auf ein Flipchart geschrieben und jeder hat was*  
395 *dazu gesagt, was er gewusst hat zu dem Text. Und ich find das persönlich viel besser als den Text*  
396 *auswendig zu lernen, weil wenn ich ihn auswendig lerne, ganz ehrlich, dann weiß ich oft gar nicht*  
397 *was in dem Text wirklich drinsteht. Und dann lern ich das einfach, damit ich es am Test*  
398 *niederschreiben kann und fertig. Und so \_ (Kurzzeitgedächtnis @ wie Schüler lernen@)\_ kommts*  
399 *und man weiß ja dass-dass äh (.) Sachen besser hängenbleiben wenn du's z.B. liest, wenn du's*  
400 *hörst, wenn du selber darüber sprichst. Und genau das haben wir ja gemacht, wir haben es*  
401 *gelesen, wir haben in der Gruppe miteinander geredet, jeder hat die Themen noch einmal gehört*  
402 *und dadurch bleibt das viel besser hängen. Und das finde ich sind Möglichkeiten die sind echt*  
403 *super \_ Das ist auch das mit\_ das ich so noch nie erlebt habe\_ mit die Präsentationen, also ich*  
404 *find das so klass' wenn man diese Präsentationen statt Prüfung nimmt, weil (.) du setzt dich*  
405 *wirklich total intensiv mit dem Thema auseinander? hat \_und du merkst es dir auch?\_ hat man*  
406 *eh in UWS jetzt gemerkt die Präsentationen waren unglaublich, was da gekommen ist, uund (.) es*

- 393 *macht auch irgendwie Spaß, weil ich finde ich-ich bereite mich lieber so vor und präsentiere das*  
 394 *vor der Klasse, als wie ich muss da voll büffeln und ich muss das dann runterschreiben und*  
 395 *bekomme dann(.) so die Note*  
 396 *Jm:* *L und am nächsten Tag vergisst's (1)*  
 397 *M1f: Ja*

Jm beschreibt in der Textpassage eine konkrete Prüfungssituation, die nicht, wie er explizit bemerkt, seiner bisherigen Lern- bzw. Prüfungserfahrung entspricht. Er hat die Form des Lehrens und Lernens „so noch nie erlebt“ (Z. 403). Er reiht sich somit in den kollektiven Orientierungsrahmen ein, in dem die Studierenden stark von ihren bisherigen Schulerfahrungen geprägt sind und eine Dekonstruktion dieser Erfahrungen wohlwollend aufnehmen. Dies lässt sich der Aussage „ich find das persönlich viel besser als den Text auswendig zu lernen, weil wenn ich ihn auswendig lerne, ganz ehrlich, dann weiß ich oft gar nicht, was in dem Text wirklich drinsteht. Und dann lern ich das einfach, damit ich es am Test niederschreiben kann und fertig“ (Z. 395-398) entnehmen. Mit der Argumentation folgt Jm hier zuerst dem Orientierungsschemata von Lernen um des Tests und somit um der Note willen, was mehr als leistungsmotiviert und weniger als lernmotiviert ausgelegt werden kann. Jm erkennt die Handlungsproblematik bewusst als Lernproblematik, indem er auf das Prinzip der Aktivierung der beteiligten Personen verweist: lesen, hören und *selber darüber* reden (Z. 399), dadurch merkt man sich Inhalte seiner Meinung nach „viel besser“ (Z. 401). Hier wird die subjektwissenschaftliche Theorie des Lernens widergespiegelt, indem die eigenständige Aktivität rekonstruiert wird. Dass dieses Prinzip den Studierenden nicht nur gelehrt, sondern bei ihnen auch angewendet wird, wirkt auf Jm positiv motivierend, er findet es „echt super“ (Z. 402). Jm konstruiert für sich hier ein neues Bild von Lernen, und zwar im Sinne eines nachhaltigeren Lernprozesses. Dies entspricht wiederum dem Verständnis von Lernmotivation nach Holzkamp im Sinn der Lerngründe, die an die Lernerweiterung geknüpft sind (siehe 2.1.1).

A2f fällt Jm ins Wort und bringt eine Exemplifizierung in Bezug auf Präsentationen vs. Prüfungen. Sie ratifiziert Jm's Meinung, indem sie darauf verweist, dass man sich bei Präsentationen „wirklich total intensiv mit dem Thema“ (Z. 404) auseinandersetzt. Sie verwendet hier gleich zwei Extremformulierungen und betont somit, wie wichtig ihr dieser Lernprozess ist. Dass sie diese Art des Lernens motiviert, spiegelt sich in der Aussage, dass es „irgendwie Spaß“ macht (Z. 406) und

dass „*unglaubliche*“ (Z. 406) Präsentationen zustande gekommen sind. Auch A2f hält wenig vom Auswendiglernen und „*runterschreiben*“ des Wissens für eine Note (Z. 407). Nochmals hakt hier Jm ein, indem er ergänzt, dass man dabei das Gelernte am „*nächsten Tag vergisst*“ (Z. 409). Diese Aussage wird von M1f mit einem knappen „*Ja*“ (Z. 410) unterstützt und validiert. Anhand fallimmanenter Kontrastierung wird in dieser Textpassage durch positive Gegenhorizonte ein konjunktiver Erfahrungsraum rekonstruiert, der auf Lernerfahrungen und Lernprozesse verweist, die als stark fremdbestimmt und prüfungs- bzw. notengeleitet verinnerlicht wurden. Die Möglichkeit dies im Studium aufzulösen durch konkrete neue, eigenaktive Lehr- und Lernerfahrungen, wird von den Studierenden positiv bewertet. Komparativ zu diesen Aussagen findet sich innerhalb dieser Gruppendiskussion folgender negativer Gegenhorizont. Beginnend mit Z. 423 diskutieren M1f und A2f intensiv über den Auftrag, bestimmte Fachbegriffe auszuarbeiten und zu lernen. A2f argumentiert „*ich hau mir das in meinen Kopf [...] und am nächsten Tag weiß ich es nicht mehr und das ist ja auch nicht der Sinn dahinter*“ (Z. 431-433) Des Weiteren wird ausgesagt, dass Aufträge nach den Vorstellungen der Lehrperson erfüllt werden müssen, da sie sonst nicht „*passen*“. „*Man darf nicht ein bissi was man halt selber denkt (.) schreiben*“ (Z. 454). Einerseits zeigen die Studierenden hier auf, dass sie nach wie vor einem leistungsorientiertem Schema folgen, andererseits erkennen sie, dass diese Vorgehensweise für die eigene Kompetenzerweiterung keinen Sinn macht, und fordern im Sinne der Selbstregulation ein, dass Lehrpersonen individuelle Herangehensweisen anerkennen sollen. Die Herausforderung, die auch auf Seiten der Lehrenden liegt, wenn Selbstreguliertes Lernen eingefordert und zugelassen wird, wird hier deutlich.

Im **semimaximalen Vergleich** finden sich in weiteren Textsequenzen exemplarisch folgende positive Gegenhorizonte:

**GD 1\_1** (Z. 425-430): Sowohl Bf als auch A1f ziehen nach einem Vergleich mit der AHS den Schluss, dass dort für Tests gelernt wurde. Aktuell werden im Studium Lernprozesse beschrieben und erlebt, die für das eigene Tun Relevanz besitzen, sie werden als „*echt nur für uns*“ (Z. 430) bezeichnet. Hier lässt sich ein Wechsel von der Leistungsmotivation zur Lernmotivation herauslesen. Der eigene Lernzuwachs steht im Mittelpunkt und somit eine individuelle Bezugsnorm.

**GD 1\_3** (Z. 436-446): In dieser Sequenz erfolgt eine Auseinandersetzung mit der Thematik Lernen in Bezug auf Fremdbestimmung vs. eigener Ideen. L1f sieht die Motivation in Abhängigkeit von

der Möglichkeit, eigene Ideen umzusetzen. Wenn diese Möglichkeit besteht, „*ist man so begeistert*“ (Z. 442), wohingegen vorgegeben Themen erst „*angenommen*“ werden müssen, das bezeichnet sie als eine „*Hürde*“ (Z. 440). Die Regulation des Selbst (Götz, S. 155) als motivationaler Aspekt (insbesondere in Bezug auf die Wahl eigener Ziele) nimmt Einfluss auf „die Art und Weise der Steuerung konkreter Lernprozesse“ (ebda) und im Zusammenhang damit auf die eigene konkrete Strategieanwendung beim Lernen.

Zwei wesentliche Orientierungsschemata<sup>71</sup> lassen sich aus den **semimaximalen Kontrastierungen** erkennen: Studierende sind stark von Schulerfahrungen geprägt, die ohne Selbstreguliertes Lernen und konstruktives Feedback arbeiten. Beides braucht Zeit und Anleitung, um erlernt zu werden, und somit auch einen geeigneten Rahmen, in dem es stattfinden und umgesetzt werden kann. Wird diese Möglichkeit, zu lernen und zu arbeiten geboten, führt sie zu positiven Reaktionen und kann somit die Lern- und Leistungsmotivation steigern. Lernen vor dem Hintergrund der bisherigen Erfahrungen der Studierenden wird mehrheitlich von der Leistungsmotivation (im Sinne guter Noten) bestimmt und weniger von der Lernmotivation. Auch im Studium ist dies erkennbar. Eine gesonderte Stellung im Rahmen der Motivationsthematik nimmt die unterrichtliche Praxis ein. Diesbezüglich sind die Studierenden in hohem Maße bereit zu lernen und Leistung zu erbringen. Mehr dazu ab Sequenz 9.

Die nachfolgenden Sequenzen aus der **GD-Runde 1** werden mit speziellem Fokus auf die Lernmotivation und das Interesse interpretiert, da dies für die Beantwortung der generellen Forschungsfrage von besonderem Interesse ist.

Bereits im **semimaximalen Fallvergleich** innerhalb der sechs Gruppendiskussionen der **Runde 1** (und in Folge im **maximalen Fallvergleich**) zeigt sich ein weiteres konstantes Spezifikum der Pilotgruppe. Die Gruppe als Motivationsfaktor nimmt eine tragende Rolle ein und wird daher in der Arbeit exemplarisch mitaufgenommen.

---

<sup>71</sup> Orientierungsschemata beziehen sich verstärkt auf normative Abläufe und nicht so sehr auf persönliche Erfahrungen und Handlungsmuster wie dies beim Orientierungsrahmen der Fall ist.

Sequenz 6 „Die Gruppe als Motivationsfaktor“: **Zusammenschau aus allen 6 GD**

Für den Lernprozess der Teilnehmer/innen wird die Kooperation und die gleichbleibende Gruppengemeinschaft als starkes Motivationsprinzip konstruiert. Dieser Orientierungsrahmen basiert u.a. auf der Abgrenzung zu Erfahrungen aus Studienzeiten an der „Universität“ (GD 1\_5 Z. 468-482), aber auch zu den anderen Studiengruppen an der PHS. Als „Vorteile“ (GD 1\_1, Z. 278) gegenüber den anderen Gruppen, die sich immer wieder neu finden müssen, werden genannt,

- dass Freundschaften entstehen können  
Bspw. GD 1\_1, Z. 276: Vf: *Eine andere Möglichkeit was ich sehe, und was mir auch sehr wichtig ist, dass wir (.) Freundschaften bilden können. Also dass wir wirklich drei Jahre zusammen sind*; GD 1\_2, Z. 120: Af: *Ich find dass wir total das familiäre Verhältnis haben*
- dass die Zusammenarbeit in der Pilotgruppe gut funktioniert  
Bspw. GD 1\_4, Z. 87-89: Cm: *Was mir auch noch einfällt, ist einfach unser Gruppe (.) in der man sich einfach total wohl fühlen kann. Und das äh motiviert schon; da geht man einfach gern \_stimmt ja \_her\_*; GD 1\_1, Z. 286: Vf: *Also es gibt wirklich keinen mit dem ich nicht zusammenkommen würde*
- dass Vertrauen gegeben ist, die Teilnehmerinnen keine Angst haben müssen  
Bspw. GD 1\_5, Z. 490-494: Nf: *Man braucht irgendwie keine Angst haben, dass jetzt irgend jemand von unserer Gruppe was da irgendwie(.) was das sagen tät, es ist einfach so eine angenehme Arbeitsatmosphäre*
- dass die Gruppe konstant bleibt  
Bspw. GD 1\_5, Z. 1494-1495: MXf: *... eben voll wichtig, dass man eben so eine Klasse ist die die immer gleich bleibt*. GD 1\_2 Z. 357: Mf: *Also ich find als erstes sicher die Gruppe, dass die Gruppe einfach gleich bleibt*

Dass Potenziale der Gruppe in günstiger Weise genützt werden und trotz möglicher Problematiken kooperativer Lernformen (wie bspw. Rückzug einzelner Personen, gruppeninterne Konflikte, Abgabe von Verantwortung) Kooperation in aller Regel förderlich für die Lern- und Leistungsmotivation ist (Schlag, 2013, S. 142), spiegelt sich exemplarisch in der GD 1\_6, am Fall der Lehrveranstaltung Musik, wider :

521 Af: #00:36:59-5# *Da war ja (.) dass wir uns die Musiktheorie selber erarbeiten mussten*

522 Lf: #00:37:07-2# *Aber ist gut gegangen, weil wir haben einfach wirklich (.) jeder stellt sich gleich*  
523 *zur Verfügung der selber was gut kann und sagt „Ja Leute schaut her, am Mittwoch habe ich Zeit*  
524 *ich erklär es euch allen“. Das finde ich super, weil ich hab es mir auch früher schon immer besser*



521 *gemerkt wenn es mir ein Mitschüler erklärt hat und so das ist wirklich*

Lf spricht hier auch den interessanten Lernaspekt Peerlearning an. Dieser kann nach John Hattie einen beträchtlichen Einfluss auf unser Lernverhalten haben, weil „Peers das Lernen beeinflussen können, z.B. durch Hilfestellung, als Tutoren, durch Freundschaft, durch Feedback oder dadurch, dass sie dafür sorgen, dass die Klasse/die Schule ein Ort ist, zu dem Lernende gerne gehen“ (Hattie, Beywl, & Zierer, 2013a, S. 126). In der Pilotgruppe zeigt sich dies deutlich.

Ein weiterer Aspekt, der einen übergreifenden Anspruch im Sinne von „*was ist für alle am besten*“ aufstellt, wird in **GD 1\_3** (Z. 338 – 349) geschildert. Der Zusammenhalt der Gruppe differenziert sich dabei wie folgt:

**A3f:** #00:26:20-9# *Und ich find auch dass das voll motiviert, also in so `ner Gruppe, weil z.B. wie bei uns jetzt in PPS und UWS da wenn einer ein Thema bekommt und dann heißt ja du machst jetzt den Teil und du schaust dir das an und du machst die Unterrichtsplanung? man möchte ja nicht (.) also man möchte ja seiner Gruppe nicht schaden indem dass man sagt **ach** heute hab ich überhaupt keine Zeit jetzt mach ich das schnell zack-zack-zack sondern (.) man muss sich wirklich hinsetzen, muss sich da Gedanken drüber machen, muss sagen wie kann ich das jetzt am besten ähm so aufschreiben oder so gestalten dass das erstens meine Gruppe? versteht und dass wir das dann so präsentieren dass alle verstehen und dass das dann nach was ausschaut \_mhm\_ also dass das was wird weil man möchte ja dass die ganze Gruppe gut dasteht, und wenn einer jetzt nur das Nötigste macht dann*

**AMf:** #00:27:08-9# *Ja das stimmt*

Die Regulation von Anstrengung und Ausdauer wird hier über die Gruppe konstruiert. Verantwortung für den kollektiven Lern- und Erfolgsprozess wird von den Einzelpersonen übernommen, jedoch spielt der kollektive Zusammenhalt eine wichtige Rolle. Ein weiterer Aspekt, der über die Gruppe transportiert wird, bezieht sich auf die Leistungsmotivation. Dadurch, dass sich „*jeder so viel Mühe gibt*“, wird der Leistungs-„*Level immer weiter nach oben geschaukelt*“ (**GD 1\_3**, Z. 359). Demgegenüber wird als negativer Gegenhorizont bspw. in **GD 1\_3** der Stressfaktor „*Teamarbeit*“ eingebracht (Z. 327), nämlich „*wenn man (.) sich nicht einfach dann wenn man grad Zeit hat hinsetzen kann und das macht sondern mit anderen Leuten noch besprechen muss, wie*

*soll man das denn machen und in welche Richtung soll's gehen und wer macht was und dies und jenes, aber trotzdem ist es halt wie, das was man halt immer sagt, dass mehr Köpfe halt einfach auf mehr draufkommen und andere Zugänge haben"* (Z. 328- Z. 332). Selbst wenn es Nachteile bezüglich der Arbeiten in der Gruppe gibt, die von Mf dezidiert aufgezählt und wahrgenommen werden, wird umgehend wieder zugunsten der Zusammenarbeit plädiert. Es wird hervorgehoben, dass aus dieser Art des Lernens ein gemeinsamer Nutzen entsteht. Die Bedeutung des sozialen Umfeldes und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit werden sichtbar. Wenig Kontakt zu den anderen Gruppen wird als „*schade*“ empfunden. Die Sichtweise der anderen Studierenden auf die eigene Gruppe ist negativ konstruiert („*Besserwisser*“ **GD 1\_5**, Z. 96). Als „*nervend*“ wird auch das Herausheben (Anm.: durch die Lehrenden bzw. das Rektorat) der Pilotgruppe empfunden (**GD 1\_4**, Z. 880).

Zusammenfassend zeigt sich der Habitus, als Gruppe arbeitsfähig zu sein, in Bezug auf das berufliche Setting. Es geht darum, dass sich die Teilnehmerinnen der Vorstellung, wie sie professionell zu arbeiten haben, gewahr werden wollen und ein Verständnis dafür entwickeln, wie innerhalb einer kleinen Gruppe (d.h. der Versuchsgruppe) Anforderungen auch von „innen“ heraus ausgestaltet werden. Dabei rückt eine ergebnisorientierte, selbsttätige Haltung in den Vordergrund.

### Tragender Themenbereich: Leistungsmotivation und Zielorientierung (aus GD-Runde 1)

#### Sequenz 7 „Engagierte Arbeitshaltung“

Innerhalb der Diskussion in **GD 1\_1** um die Frage, wo die Motivation zu Studienbeginn stand und wo sie jetzt nach diesem Semester steht, kommt V1f auf die Leistungsbereitschaft bzw. die Leistungsmotivation der Gruppe zu sprechen.

388 V1f: #00:25:52-0# Und dass es jedes Mal wieder so ist also eigentlich (.) die Frau S. hätt sich ja mit  
389 der Fr.B. zusammenreden können dass wir die Präsentation so ausführlich und so g-gut machen  
390 aber(.) die Fr. S. war wirklich nicht äh keine Ahnung die hat das einfach nicht (2)

388 *geahnt dass @wir das so ausführlich@ machen die war so überrascht dass die Präsentationen so*  
389 *ausführlich und so gut waren eigentlich und auch so verschieden; jede Präsentation war eigentlich*  
390 *total anders (4)*

391 Bf: #00:26:19-2# *Ja, ich glaub das ist auch das-das Selbstorganisierte.*

392 V1f: #00:26:21-7# *Mhm*

393 Bf: #00:26:22-3# *Weil wann jetzt die Lehrerin sagen würde ich will das so oder so oder dass ihr das*  
394 *so macht's und die Praxis muss dann zum Schluss sein oder so dann würde das eh nicht*

395 *rauskommen so unterschiedlich*

396 V1f: #00:26:32-2# *Mhm (11)*

V1f beschreibt ihr Unverständnis darüber, dass „*es jedesmal wieder so ist*“ (Z. 388), dass eine Lehrperson über die von der Gruppe erbrachten Leistungen überrascht ist. Ihrem Empfinden nach stellt die Situation, dass „*wir das so ausführlich machen*“ (Z. 389) die Normalsituation in der Gruppe dar, es lässt aber auch die Lesart zu, dass die Leistungsbereitschaft der Gruppe über das übliche Maß hinausgeht. Sowohl die Wirksamkeitserwartung als auch die Ergebniserwartung (Schlag, S. 37) weisen auf eine hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugung und Erfolgszuversicht hin. V1f greift bei der Darstellung auf das kollektive *wir* zurück und schließt alle Kolleginnen mit ein. Dies verweist auf die soziale Eingebundenheit aller Studierenden in der Gruppe - ein wesentlicher Faktor für die Motivation generell. Die sprachlichen Marker „*so ausführlich und so gut*“ verstärken die Darstellung der Leistungsbereitschaft und der Durchführungskompetenz der Gruppe. Außerdem wird durch die Formulierung „*jedesmal wieder*“ angezeigt, dass diese Situation schon mehrmals erlebt wurde. Ausgehend davon, dass Erfahrungen Erwartungen begründen (Schlag S. 37), kann die Erfahrung, dass Lehrpersonen derart positiv auf die erbrachten Leistungen reagieren, als Verstärker gewertet werden, der in Folge dazu führt, dass sich das gesetzte Handeln wiederholt und damit eine positive Leistungsspirale in Gang gesetzt wird. Die Individualität der Ergebnisse fällt V1f positiv auf, sie hebt die Unterschiedlichkeit der Arbeiten zum Schluss ihrer Beschreibung mit einem „*jede Präsentation war eigentlich total anders*“ (Z. 392) heraus.

Bf bestätigt die Beschreibung Vfs und zieht daraus die Konklusion, dass sich diese Unterschiedlichkeit durch die Möglichkeit des „*selbstorganisierten*“ (Z. 393) Arbeitens einstellt. In aufzählender Weise argumentiert sie, wie sich konkrete Vorgaben durch die LP einschränkend bzw. verhindernd auf Lernprozesse und deren Lernprodukte auswirken, und unterstreicht dadurch

implizit die positiven Eigenschaften Selbstregulierten Lernens. Ihre Ausführung wird zweimal von Vf mit einem Mhm bestätigend untermauert.

In dieser Sequenz stellen sich die Teilnehmerinnen dieser GD erfolgsmotiviert dar, mit einem hohen Tüchtigkeitsmaßstab und einer insgesamt positiven Selbstbewertungsbilanz. Dies lässt auf Annäherungs-Leistungsziele schließen, also die Motivation, hohe Fähigkeiten zeigen zu wollen (vgl. Elliot, 1999). SRL spiegelt sich hier als eine förderliche, anregende Herangehensweise, die positiv bewertet wird, was durch Aussagen in der Literatur wiederum zur Motivation beiträgt (vgl. z.B. Götz & Nett, 2011).

#### Sequenz 8 „Leistung“

Die Frage nach der Motivation zu Studienbeginn und der aktuellen Motivationslage wird in **GD 1\_3** wie folgt diskutiert:

- 546 **M2f:** #00:42:15-3# Also ich muss sagen jetzt äh freu` ich mich dann sehr wenn die  
547 Ferien da sind.(1) Weil im Moment find ich schon sehr, sehr viel zu tun ist. Liegt  
548 wahrscheinlich auch an meinem Zeitmanagement weil ich jemand bin, wenn dieser  
549 Termin zwei Monate entfernt ist, dann ist es für mich noch nicht relevant @dafür jetzt  
550 @ äh ne Arbeitsmappe zu erstellen. @So(1)@
- 551 **A3f:** #00:42:37-8# Jaa bei mir ist es eigentlich ähnlich, dass ich jetzt einfach froh bin  
552 wenn der Stress vorbei ist und (2) aber eigentlich muss ich sagen, bin ich jetzt noch  
553 mehr motiviert als wie @am Anfang@. weil ich eben nicht gewusst hab am Anfang  
554 w-was wird eigentlich von mir erwartet, bzw. was muss ich da leisten? oder (1) oder, ja ich  
555 hab einfach (.) keine Ahnung gehabt, aber ich muss sagen, jetzt indem dass wir schon  
556 einige Prüfungen haben und Präsentationen, möchte man natürlich wenn man jetzt eine  
557 gute Präsentation gehabt hat, dass die nächste genauso @gut wird@ bzw. dass das ja?  
558 dass das halt so bleibt und deswegen muss ich sagen, bin ich eigentlich motivierter als  
559 am Anfang. **Allerdings** bin ich @auch froh, wenn die Ferien kommen.@

M2f beginnt mit einer argumentativen Beschreibung, um ihre aktuelle Gefühlslage darzulegen und nicht explizit auf die Frage zu ihrer Motivation zu antworten. Ihre Aussage, dass sie sich sehr darauf freut, wenn die Ferien da sind (Z. 546), begründet sie umgehend mit der vielen Arbeit, die zu tun

ist. Dabei ist das Argument geprägt von einer Extremformulierung (*sehr, sehr viel*, Z. 547) und die Situation wird sofort durch eine Selbstzuschreibung („*mein Zeitmanagement*“ Z. 548) erklärt, die von Unsicherheit zeugt („*wahrscheinlich auch*“ Z. 548) und die gegen Satzende auf die aktuelle Motivationslage verweist („*noch nicht relevant @dafür jetzt@*“ Z. 549). Darüber hinaus eröffnet sich einerseits die Frage, warum M2f ihren derzeitigen Motivationsstand nicht explizit aussprechen will, und andererseits, ob M2f sich die Motivationslage selbst zuschreibt, weil sie eine Konformitätserwartung anlegt hat, die ihre Aussage aber nicht erfüllt. Beides lässt eine Lesart zu, die auf einen hohen Gütemaßstab (= Tüchtigkeitsmaßstab) innerhalb der Gruppe schließen lässt, der für die Leistungsmotivation relevant ist. Mit einem bestätigenden „So“ (Z. 550) schließt M2f ihre Eigentheorie.

Einleitend stimmt A3f der Proposition von M2f dahingehend zu, dass es bei ihr *eigentlich* ähnlich sei (Z. 551), sie legt jedoch ihre Motivationslage deutlich dar (*noch mehr motiviert als am Anfang*, Z. 552/553). Obwohl A3f anfängliche Unsicherheiten bezüglich der Erwartungen im Studium verspürt hat, hat sie motiviert begonnen. Nachdem sich diese Unsicherheiten in der bisherigen Studienerfahrung aufgelöst haben, hat sich ihre Motivation gesteigert. Dies lässt sich aus der Aussage, dass sie *noch mehr motiviert* ist wie am Anfang (Z. 553) erkennen. Als Erklärung für die Steigerung des Motivationslevels berichtet A3f von kollektiven Prüfungs- bzw. Beurteilungserfahrungen, gelesen als Aktivitätsverstärker (Schlag, S. 31), die positiv verlaufen sind und die sie antreiben, auch weiterhin genauso gute Arbeit zu liefern (*dass das halt so bleibt*, Z. 558). Hier zeigt sich der vorhandene Gütemaßstab - entsprechend der Definition nach Rheinberg (2008, S. 62) „das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit in all jenen Tätigkeiten zu steigern oder möglichst hoch zu halten, in denen man einen Gütemaßstab für verbindlich hält“ - an dem sich A3f orientiert und mit dem sie gleichzeitig auch ihre Motiviertheit begründet und die sie am Ende ihrer Aussage auch wiederholend festhält. Den Partikeln „*eigentlich*“, die in dem Satz stecken (*eigentlich motivierter*, Z. 558/559) und die hier relativierend erscheinen, wird insofern keine Bedeutung beigemessen, da A3f viermal in dieser Aussage dieses Wort einsetzt und es somit als sprachliche Eigenheit von A3f angesehen wird. Dass A3f letztendlich M2f völlig zustimmt bezüglich der Freude auf die kommenden Ferien, zeigt einen konsensorientierten Gesprächsverlauf. M2f unterbricht an dieser Stelle A3f, um ihre Motivation, die sie als „*irgendwie eine andere Motivation als am Anfang*“ (Z. 561-562) definiert, als Wechsel von einer motivationalen Komponente (*Neugierde, etwas beitragen wollen*, Z. 565/566) hin zu einer Lernzielorientierung zu beschreiben:

**M2f:** *Ja, aber trotzdem also(.) es war am Anfang eher Neugierde und Motivation irgendwas beizutragen und jetzt ist es Motivation weiterhin so viel zu lernen und so viel beizutragen irgendwie.*

**AMf:** *Genau*

Dabei lässt sich wieder der Gütemaßstab (*weiterhin so viel zu lernen und so viel beizutragen* Z. 566f) erkennen. M2f ist sich jedoch auch mit dieser Beschreibung unsicher, was am „irgendwie“ (Z. 567) am Satzende ersichtlich wird. AMf bringt sich das erste Mal zu dieser Frage ein und unterbricht M2f hier in dem Sinne, dass sie die bisherige Aussage von ihr mit einem „Genau“ unterstreicht.

L1f setzt der Diskussion einen weiteren Gegenhorizont (Z. 571- 575):

**L1f:** *Nein ich muss schon sagen, am Anfang war meine Motivation unter anderem, dass ich mir gedacht hab man macht wenig/ muss weniger da sein, man hat weniger Anwesenheit irgendwie voll cool (1) so ähm (1) minimalistisches Denken ja und jetzt (.) ist es aber so dass es mir gar nichts ausmacht dass wir in manchen Dingen sich noch mehr reinhängt und noch mehr macht weil eben (.) dafür Motivation da ist.(1)*

Sie gesteht selbstreflektiert ein, zuerst motiviert gewesen zu sein aufgrund von Vorstellungen bezogen auf geringen Arbeits- bzw. Anwesenheitsaufwand. Die Offenheit in der Gruppe zeugt von Vertrauen, der Resonanzraum, der gegeben ist, wird genützt, um ehrlich aussprechen zu können, was die Studierenden bewegt. Auch die anfängliche Anstrengungsvermeidungshaltung (vgl. Rollett & Bartram, 1998) kann ausgesprochen werden. Diese Haltung von Lf hat sich im Laufe des Semesters jedoch in Richtung intrinsische Motivation (*weil eben (.) dafür Motivation da ist*, Z. 575) und in eine Leistungszielorientierung (*noch mehr reinhängt und noch mehr macht*, Z. 575) gewandelt. Sie selber bezeichnet ihre Anfangshaltung im Rückblick selbstkritisch als „*minimalistisches Denken*“ (Z. 573).

In der Folge stimmt AMf L1f insofern zu, dass sie auch zuerst gedacht hat, die Arbeiten ohne großen Aufwand abzuarbeiten (*erledigen wir halt das...*, Z. 577), und damit ebenfalls eine Anstrengungsvermeidungshaltung als Basiseinstellung darlegt. Jedoch ist AMf aufgrund der vielen Gruppenarbeiten jetzt „*voll hineingewachsen*“ (Z. 578). Diese motivationale Komponente gründet ihrer Aussage nach auf den Ansprüchen der Gruppe. AMf spricht dabei im kollektiven Wir:

*Dass muss (.) sollten wir schon noch gut erledigen und (1) ja, es ist einfach*

*was anderes wenn mehr Leute daran hängen. Weil da hat man auch das Bemühen viel mehr, haben wir eh schon gesagt, dass man's besser macht. (Z. 578-581)*

Und sie sieht eine Verantwortlichkeit innerhalb die Gruppe, da mehr Personen voneinander abhängig sind. Diese Gruppe wiederum sieht sich einem hohen Gütemaßstab (*dass man's besser macht*, Z. 581) verpflichtet. Die Gruppe spielt in Bezug auf die Motivation auch in dieser Feststellung eine große Rolle. Indem M2f nahtlos den begonnenen Satz von A4f vollendet und A4f diesen wiederum ratifiziert (Z. 584-586), wird die kollektive Übereinstimmung der Diskussionsgruppe, bezogen auf den Gütemaßstab, sichtbar:

584 A4f\_M2f\_A4f: Immer wieder, also wenn man mal in den @Versuch gerät so  
585 abzuschweifen@ und sich denkt naja \_ wird man gleich wieder in die Realität  
586 zurückgeholt \_ @ja genau@,

Die inhaltlichen Aussagen, dass man von der zu erfüllenden Aufgabe abschweifen könnte, und das Wörtchen „naja“ zeigen an, dass während des Studiums Situationen entstehen, in denen man sich nicht ganz auf die Sache bzw. die anstehende Arbeit konzentriert, dass man geneigt ist, die Arbeit(en) so „naja“, also nur oberflächlich, zu machen. Dies lässt die Gruppe im Kollektiv jedoch nicht zu. Die Aussage, man wird in die Realität zurückgeholt, kann gelesen werden, dass die Gruppe oder jemand aus der Gruppe (man holt sich ja nicht selbst zurück) darauf drängt, die Sache bzw. die anstehende Arbeit in gewohnter Weise – also in der dem Gütemaßstab entsprechenden Qualität – zu erledigen. Die Gruppe übernimmt hier eine zentrale Rolle. Sie trägt dazu bei, die Motivation zu erhalten. Sie ist der gruppeninterne Resonanzraum (*gegenseitig gepuscht*, Z. 589), in dem die Teilnehmer/innen den konjunktiven Erfahrungsraum augenscheinlich positiv erleben können. Diese Aussage wird in zahlreichen Gegenhorizonten sowohl im minimalen wie auch im semimaximalen Vergleich bestätigt (vgl. Sequenz 6), überwiegend im positiven Sinn, nur wenige Ausnahmen (z.B. schwierige Terminfindung in der Gruppe) im negativen Sinn.

Eine Textpassage aus **GD 1\_4** (Z. 740-747) zeigt noch deutlich, dass die Diskussions- teilnehmer/innen in der vorangegangenen Schulzeit stark leistungsmotiviert und kaum lernmotiviert geprägt wurden. Die Diskussion dreht sich um die Thematik Anstrengungsvermeidung und in diesem Zuge wird deutlich, dass vielfach für Noten, aber nicht für das eigene Interesse (und somit nachhaltig) gelernt wurde und immer noch wird.

**Ef:** *Ja das man vielleicht auch nicht immer darauf aus ist, in jedem Fach einen Einser zu bekommen, nicht so notenbezogen **poa** ich muss das jetzt alles perfekt lernen damit ich dann bei der Prüfung gut abschneide sondern sich lieber das mitnimmt OK, was kann ich später gebrauchen und den Rest lern ich nicht. Dann bekomme ich eben einmal nicht einen Einser sondern einen Dreier*

*[...]*

**Af:** *L aber das hat man irgendwie so drinnen von der Schule. Also ich halt zumindest (2) muss ich noch schauen dass ich das los werde.*

**Jf:** *@(.)@*

**Af:** *Dass man nur das macht (.) was verlangt wird und nicht das was uns selber interessiert*

Die Sichtweise, die die Studierenden hier reflektieren, verändert sich durch das Studium dahingehend, dass sie „nicht so notenbezogen“ lernen, sondern das, was „ich später gebrauchen“ kann. Implizit wird hier wieder die Verbindung zur unterrichtlichen Praxis hergestellt, die durchgängig in den GD eine wesentliche Rolle spielt und sich als selbstreferenzielles System präsentiert. Wie bereits erwähnt, nimmt die unterrichtliche Praxis eine besondere Stellung in der Ausbildung und bei den Studierenden ein. Da sich diese Thematik durchgängig in allen GD-Runden und in den unterschiedlichsten Gesprächskontexten wiederfindet, ist es unumgänglich, sie zu interpretieren. Siehe dazu den nachfolgenden Themenbereich Praxis und Professionstheorem.

### Tragender Themenbereich: Praxis und Professionsdenken (aus GD-Runde 1)

#### Sequenz 9 „Praxisbezug“

Folgende Textpassage ist aus der Gesamtbeschreibung der **GD 1\_4** über motivationale Faktoren entnommen. Es dokumentiert sich an dieser Sequenz eine Verdichtung bezüglich der Wichtigkeit des Praxisbezuges für die Studierenden.



- 220 **A4f:** Mhm ja und es ist voll viel Praxisbezug einfach da
- 221 **Ef\_Cm\_:** Ja\_Mhm\_
- 222 **A4f:** *L und das motiviert dann noch mehr weil du weißt wenn ich dann komme dann*
- 223 *hör ich das und das kann ich ja später einmal brauchen*
- 224 **Ef:** Genau
- 225 **Cm:** Mhm stimmt. Es sind voll viele Projekte die man dann
- 226 **A4f:** *L Ja*
- 227 **Cm:** *L fast 1:1 übernehmen könnte; ich*
- 228 *mein*
- 229 **A4f:** *L Ja (3)*
- 230 **Jf:** *Ja ich war auch von Anfang an eigentlich voll motiviert, aber es war doch auch ein bissl*
- 231 *eine Unsicherheit dabei aber ich das wirklich tun, will für den Rest meines Lebens und so (1)*
- 232 *abeeer eigentlich eben durch die Praxis und das alles (.) ist die Unsicherheit auch weggekommen*
- 233 *(.) und (.) jetzt bin ich nur noch @motiviert (1)@*
- 234 **Cm:** Schön
- 235 **Ef:** Man freut sich schon wenn man selber darf
- 236 **Jf:** # @Ja@ (4)

A4f beschreibt generalisierend, dass „voll viel Praxisbezug“ (Z. 220) noch mehr motiviert. Also selbst, wenn für das Studium an sich Motiviertheit gegeben ist, trägt der Praxisbezug zu einer weiteren Motivationssteigerung bei. Begründet wird dies von A4f durch den Nutzen, den sie darin sieht „das kann ich ja später einmal brauchen“ (Z. 223). Diese Aussage wird von allen drei weiteren Diskussionsteilnehmer/innen bestätigt. Cm validiert diese Aussage und erweitert die Analyse der Situation um die Ansicht, dass sehr viele Projekte „fast 1:1“ (Z. 227) übernommen werden können. Damit meint er in die Praxis übernommen und zeigt damit ebenfalls den Nutzenfaktor auf. Er erhält dabei zweimalig die Zustimmung von A4f. Auch Jf stimmt vorerst zu, beschreibt dann, dass sie, obwohl sie „eigentlich voll motiviert“ (Z. 230) das Studium begonnen hat, sich nicht sicher war, ob sie „für den Rest ihres Lebens“ (Z. 231) Lehrerin sein möchte. Ihre Unsicherheit lässt sich an der Abtönungspartikel „eigentlich“ festmachen. Eindeutig nennt sie den Faktor Praxis, der diese Unsicherheit aufgelöst und dazu beigetragen hat, dass sie jetzt „nur noch @motiviert (1)@“ (Z. 233) ist. Damit bringt sie einen positiven Gegenhorizont zum bisherigen Diskussionsverlauf ein. Cm zeigt Anteilnahme an der Aussage Jf's, indem er die positive Wendung mit einem „schön“ (Z.

234) kommentiert. Daran anschließend lässt Ef prospektives Denken sowie Zielorientierung erkennen, wenn sie sagt „*man freut sich schon wenn man selber darf*“. Damit meint sie das Unterrichten und das Handeln, das professionelle Vorgehen bzw., wie die Studierenden allgemein zu sagen pflegen: die Praxis. (Da dieser Ausdruck dem Sprachgebrauch der Diskussionsteilnehmer/innen entspricht, wird die Bezeichnung in weiterer Folge auch im Text verwendet.) Dem stimmt Jf lachend zu und untermauert damit nochmals die in der Gruppe generierte Wichtigkeit der Praxis.

In allen Gruppendiskussionen der Runde 1 wird die Praxis als wesentlicher und wichtiger Lernfaktor genannt und nimmt eine explizite Stellung ein. Sichtbar wird dadurch, dass die professionelle Ausgestaltung der eigenen Rolle im Vordergrund steht. Die Studierenden entwickeln einen Bewältigungsmechanismus, der sie in die Lage versetzt, mit ihrer Unsicherheit im zukünftigen Berufsfeld umzugehen. So zeigen sich beispielsweise in **GD 1\_5** das prospektive Denken und die Zielorientierung in Aussagen wie: Gelernt wird, was „*ich nachher brauch*“ (Z. 1148), „*für die Kinder*“ (Z. 1151) und dafür, dass ein Gefühl der Sicherheit für das praktischen Handeln (Z. 1153) entsteht. Die Praxis bzw. der Praxisbezug wird als gewinnbringendste Lernquelle bezeichnet („*am meisten lernst du sowieso in deiner Praxis*“ Z. 1233). Ein weiterer positiver Gegenhorizont findet sich in der **GD 1\_6**. Es wird hinterfragt, welchen Nutzen Lehrveranstaltungen für die Praxis bringen, und betont, dass die Rückmeldung der Praxislehrer/innen „*am meisten bringen*“ (Z. 274). In **GD 1\_3** wird ausgesagt, dass in der Praxis „*extrem viel gelernt*“ (Z. 1027/**GD 1\_3**) wird. Abschließend lässt sich zu dieser Sequenz festhalten, dass sich eine abstrakte Vorstellung über „die Praxis“ dokumentiert. Diese Vorstellung manifestiert sich auf zwei differenten Ebenen: Einerseits wird Praxis als der Raum, der Unsicherheit birgt, erlebt und erfahren. Andererseits wird die Praxis als der Experimentierraum bevorzugt, der es ermöglicht, einen Ablaufplan für sicheres Agieren zu trainieren. Dabei wirkt die Praxis stets zurück auf die Selbstversicherung, auf die persönliche Rolle. Sicherheit im professionellen Handeln spielt somit die tragende Rolle aus Sicht der Lehramtsstudierenden im Pilotprojekt.

#### Weitere Sequenz „Praxis“

In einer weiteren Sequenz wird in der **GD 1\_4** wofür und für wen die Studierenden motiviert sind zu lernen, von Jf rein prospektiv argumentiert:

- 283 **Jf:** *Dass es uns Spaß macht und das wir's gern tun weil sich das ja auch wieder auf*  
 284 *die Kinder auswirkt*  
 285 **Cm\_ Jf\_:** *Genau. Je besser dass wir es machen (unv.)\_ wenn ich das nicht tun will steh ich*  
 286 *ganz anders vorn als wenn ich voll begeistert bin oder\_*  
 287 **Cm:** *Genau*  
 288 **A4f:** *Ja*  
 289 **Cm:** *Desto mehr bekommt man auch zurück*  
 290 **Jf:** / L Mhm  
 291 **Cm:** L *desto besserer Lehrer kann man sein*  
 292 **Ef:** *Mhm (4)*

Jf geht davon aus, dass wenn „wir's gern tun“ (Z. 283) - und meint damit das Unterrichten – wirkt sich das auf die Kinder aus. Diesen Zukunftsblick führt Cm fort. Er geht davon aus, dass je besser sie den Unterricht gestalten, desto mehr erhalten sie von den Kindern zurück und desto besser werden sie als Lehrer/innen sein (Z. 285 ff). Es geht in dieser Sequenz in erster Linie um die professionelle Rolle, auf die die Studierenden gut vorbereitet sein wollen, weil „sonst steh ich ganz anders vorne“ (Z. 286) - gemeint ist wieder vor der Klasse. In dieser Beschreibung der Sequenz steht implizit das Wohl des Kindes im Mittelpunkt, welches von den Studierenden fokussiert wird. Diese Passage dokumentiert in Bezug auf die Rekonstruktion des professionellen Habitus einen dramaturgischen Höhepunkt. Es deutet sich an, dass die Gruppendiskussionsteilnehmer/innen dies als einen wesentlichen Anhaltspunkt für die Arbeit der Lehrperson sehen. Nach Schütze wird hier die „pädagogische Professionellen-Klient-Beziehung“ (vgl. Helsper, 2004b, S. 302) angesprochen. Im Folgenden wird Schützes Gedanke (der aus der Sicht des Soziologen argumentiert) in einen bildungswissenschaftlichen Kontext gestellt, indem er in die zentralen pädagogischen Auffassungen John Deweys<sup>72</sup> und Herman Nohls<sup>73</sup> eingebettet wird. Dewey ging davon aus, dass Erziehungs- und Lehrpersonen ob ihres größeren Erfahrungsschatzes in der Verantwortung ihrer Lernenden stehen (Neubert, 2006, S. 239) und Nohl vertrat die Aussage: „Die Grundlage der Erziehung ist also das leidenschaftliche Verhältnis eines reifen Menschen zu einem

---

72 John Dewey (1859-1952), amerik. Pädagoge und Philosoph, wird als „bleibender Klassiker der modernen Pädagogik“ bezeichnet und gilt als Mitbegründer („einer der wichtigsten Väter“) des radikaldemokratischen Erziehungsverständnisses (Neubert, 2006, S. 221)

73 Herman Nohl (1879-1960), dt. Pädagoge und Philosoph, „galt lange Zeit als herausragender Interpret reformpädagogischer Strömungen“ (Dollinger, 2006, S.21).

werdenden Menschen, und zwar um seiner selbst willen, daß (sic!) er zu seinem Leben und zu seiner Form komme“ (Nohl, 1963 zit. nach Dollinger, 2006)

Motiviert gelernt wird demnach aus Sicht der Studierenden, wenn ein Anknüpfungspunkt zur Praxis gegeben ist, was wiederum mit Sinnhaftigkeit assoziiert wird. Dieser Aussage stimmen alle Beteiligten zu.

Nochmals verweist Cm zu einem späteren Zeitpunkt der GD im minimalen Vergleich mit einer Extremformulierung darauf, dass der Praxisbezug „*einfach ganz, ganz wichtig*“ (Z. 855) ist. Er argumentiert wieder prospektiv, indem er auf das zukünftige Arbeitsfeld und das eigene professionelle Handeln darin reflektiert. Es geht darum, dass man in der Praxis lernen kann, wie man vor der Klasse steht und wie das Unterrichten funktioniert. Die Umsetzungsmöglichkeit, der Transfer von Theorie in Praxis, wird ergänzend von Jf (Z. 862) angesprochen. Durch die Praxis ist ein Ausprobieren möglich. Alle Teilnehmer/innen sind sich in diesem Punkt einig. Das Ausprobieren verweist ein weiteres Mal auf die Unsicherheit, mit der die angehenden Lehrpersonen bezüglich ihres professionellen Habitus konfrontiert sind, und wie wichtig es ihnen ist, sich im Feld und in einem gesicherten Modus zu erproben und auch finden zu können. Es geht darum, die eigene Professionalität herauszuarbeiten, zu stärken und abzusichern.

Im semimaximalen Vergleich lässt sich in der **GD 1\_6** (Z. 253-257) ein weiterer positiver Gegenhorizont finden: V2f hält fest, dass die Praxis die Motivation bei ihr „*noch mehr*“ gesteigert hat (Z. 253). Sie argumentiert dies ebenfalls mit der Möglichkeit, sich in der professionellen Rolle zu finden und feststellen zu können, ob die Berufswahl (Anm.: nicht die Studienwahl) die richtige ist. Die Praxis hat ihr „*viel gegeben*“ und auf sie hat sich V2f „*immer wieder gefreut*“ (Z. 254). V2f möchte das Studium schnell absolvieren, damit sie diese professionelle Rolle ausüben kann. Kf validiert diese Aussage. Auch für sie ist die Praxis die Bestätigung dafür, die richtige Berufswahl getroffen zu haben. (Z. 257) Hier zeichnet sich eine kollektive Orientierung an der Praxis als Motivationsfaktor einerseits und als Bestätigungsmoment andererseits ab. Damit übernimmt die Praxis eine wesentliche Rolle für die Lern- und Leistungsmotivation in der Ausbildung. Die Verbindung mit der Praxis gibt den Studierenden demzufolge die Absicherung, wer sie in ihrer Profession sein können. Die klare professionelle Rolle wird gesucht und in der Praxis gefunden. Die selbstbestätigende Rolle der Praxis spiegelt sich in der prompten Rückmeldung, die die Studierenden darin erfahren, in ihr können sie sich auf ihre Rolle vorbereiten und sich darin tatsächlich üben. Dies äußert sich in den immer wiederkehrenden prospektiven Überlegungen.

## 5.2 KURZRESÜMEE DER GRUPPENDISKUSSIONEN RUNDE 1

Als tragende Elemente, die die Teilnehmer/innen des Pilotversuches ABC 3<sup>plus</sup> in Bezug auf ihre Lernprozesse im Studium nach dem ersten Semester rekonstruieren, können drei Punkte zusammengefasst werden:

- **Die Möglichkeit der Selbstregulation**

Selbstreguliertes Lernen wird nach dem ersten Studienjahr durchgängig positiv bewertet, jedoch kann erfolgreiche Selbstregulation im Studium nicht vorausgesetzt werden, da nur eine begrenzte Anzahl an Studierenden aus vorangegangenen Schul- bzw. Studienerfahrungen diese Art des Arbeitens bereits kennen und gewinnbringend umsetzen können. Im Besonderen die Möglichkeit zur Bearbeitung eigener Themen- bzw. Interessengebiete steigert den Aussagen zufolge die Lern- und Leistungsmotivation. Die jungen Menschen kommen mit vielfältigem, differentem Vorwissen und schätzen die Gegebenheit, eigenverantwortlich handeln zu können. Sie wollen gefragt und gehört werden und sind bereit, ihr Studium aktiv mitzugestalten.

- **Die Gruppenzusammengehörigkeit**

Als weiteres wichtiges Motivationselement für die Studierenden stellt sich der Verbleib in der Gruppe heraus. In der Regel wechseln die Lehramtsstudierenden der PHS Stefan Zweig jedes Semester die Gruppenkonstellation durch Zuwahl zu einem fixen Stundenplan. Die Versuchsgruppe bleibt konstant, was ausnahmslos positiv bewertet bzw. als Vorteil gegenüber den anderen Studierenden gesehen wird. Durch die Möglichkeit, sich untereinander besser kennen zu lernen, ist laut ihren Aussagen ein konstruktiveres, nachhaltigeres und motivierteres Lernen möglich. Die Gruppe als Resonanzraum (siehe dazu Kapitel 3.2.3), in der man keine „Angst“ haben muss, in der geholfen, unterstützt und aktiv gegenseitig motiviert wird, in der Freundschaften entstehen und in der die Möglichkeit zur Reflexion und kritischen Auseinandersetzung mit dem Studium gegeben ist, wird durchgängig herausgehoben. Somit spielt die Resonanzbeziehung, auf die im Pilotversuch großer Wert gelegt wird, und deren Auswirkung auf das Lernen eine interessante und wesentliche Rolle<sup>74</sup>. Dass auch die Lehrenden großteils durchgängig

---

<sup>74</sup> Der Pilotversuch orientiert sich hier an der Resonanztheorie Hartmut Rosas. Diese „ zielt im Kern darauf ab, uns zu überzeugen, dass das Leben nicht durch die Vergrößerung der ‚Weltreichweite‘ (durch Technik, ökonomische Ressourcen, soziales und kulturelles Kapital etc.) besser wird, sondern durch die Überwindung von Entfremdung: Durch die Etablierung einer anderen Form der Beziehung zur Welt, das heißt: Zu den Menschen, zur Natur, zu den Dingen und zu uns selbst“. (Rosa

eingesetzt werden, wird von den Studierenden in der Art goutiert, dass sie es schätzen, gekannt zu werden, Ansprechpersonen zu haben und zu wissen, worauf es Vortragenden ankommt. Auch hierin spiegelt sich der Wert einer Resonanzbeziehung wider.

- **Die unterrichtliche Praxis bzw. der Praxisbezug**

Der unterrichtlichen Praxis bzw. allen Lernaktivitäten, die direkten Praxisbezug aufweisen, wird uneingeschränkte Sinnhaftigkeit zugestanden. Aus Sicht der Studierenden besteht dafür eine intrinsische Lern- und Leistungsmotivation und die Bereitschaft, viel Zeit und Engagement zu investieren. In der unterrichtlichen Praxis wollen die Studierenden ausnahmslos (auch im Sinne von Noten) „sehr gut“ sein. Dabei suchen sie sich in ihrer professionellen Rolle und erhalten im Rahmen der Praxis die Möglichkeit einer prompten Rückmeldung. Das Denken der Studierenden ist überwiegend prospektiv ausgerichtet, sozusagen auf den Tag, ab dem die eigene Klasse unterrichtet werden darf.

### **5.3 GRUPPENDISKUSSIONEN RUNDE 2**

Am Ende des vierten Semesters (zweites Studienjahr) wurden mit den Studentinnen des Studienversuches in der GD-Runde 2 (GD 2\_1 bis GD 2\_5) weitere fünf Gruppendiskussionen durchgeführt. Folgende Besonderheiten bestimmten das Studienjahr 2014/15:

- 1) Im dritten Semester nützten neun, im vierten Semester zwei der am Pilotprojekt ABC 3<sup>plus</sup> teilnehmenden Studierenden das Hochschulprogramm Erasmus<sup>75</sup>. Somit standen am Ende des vierten Semesters 19 Studentinnen für die GD-Runde 2 zur Verfügung.
- 2) Im Sinne des Citizenship Learning wurde unter der Leitung des Künstlerpaares Nievelstein und Pappas mit den Studentinnen zur Community Opera „Noahs Flut“<sup>76</sup> (nach Benjamin Britten) im Rahmen von drei neu angelegten LV (Citizenship Learning I bis III) gearbeitet und diese Oper schlussendlich unter Beteiligung von rund 120 Personen öffentlich aufgeführt. Die Studierenden der Pilotgruppe konnten sich dabei in unterschiedlichen Rollen wiederfinden und sich in

---

im Interview mit Jan Heinemann 21.04.2015 abrufbar unter: <http://zeitraeume.hypotheses.org/160#more-160> (Stand: 02.08.2015).

<sup>75</sup> Insgesamt waren 11 der 21 Studentinnen des Pilotversuches (rund 52%) im Studienjahr 2014/15 im Ausland.

<sup>76</sup> Siehe dazu auch Politisches Lernen, Heft 1-2/16, Deutsche Vereinigung für Politische Bildung – NW e.V.; S. 8-11

semiformalen Bildungsarrangements versuchen und erleben.<sup>77</sup> Erfahrungen daraus werden speziell im tragenden Themenbereich „Praxis und Professionsdenken“ dargelegt.

3) Um Punkt 2 zu ermöglichen, wurde die übliche Vorgehensweise bezüglich schulpraktischer Studien (in der Alltagssprache der Studierenden wie auch der Lehrenden zumeist kurz als *Praxis* bzw. *Schulpraxis* bezeichnet) im vierten Semester adaptiert. Laut Curriculum finden in diesem Zeitraum üblicherweise zwei Wochen Blockpraktikum und zwei Wochen Tagespraktikum statt, im Pilotprojekt wurde der Zeitrahmen für die Schulpraxis auf gesamt zwei Wochen angelegt und die Arbeit an der Community Opera ebenfalls mit zwei Wochen bemessen und der Praxis angerechnet. Es bestand für die Gruppe außerdem die Möglichkeit, freiwillig eine zusätzliche Blockpraktikumswoche zu absolvieren, ohne jegliche Gegenrechnung. Diese Möglichkeit wurde von sieben (rund 37%), der im vierten Semester anwesenden 19 Studierenden, genutzt.

Die Auswahl der zu interpretierenden Sequenzen erfolgte auch in der GD-Runde 2 nach den unter Kapitel 5 beschriebenen Kriterien.

### Tragender Themenbereich: Selbstreguliertes Lernen (aus GD-Runde 2)

#### Sequenz 11 „Selbstregulation“

Innerhalb der Diskussion darüber, was die Studierenden brauchen, um gut lernen zu können beschreibt V2f ihre Situation in der **GD 2\_2** wie folgt:

- 163 V2f\_A5f\_V2f: *Ja und für mich muss das auch irgendwie einen Zweck haben. Also*  
164 *wenn ich weiß dass brauch ich sowieso nicht mehr \_@(. )@\_ dann lern ich das ganz anders \_mhm\_*  
165 *da lern ich es halt schnell auswendig oder so und dann @vergess ich es wieder@ \_ich auch\_ und*  
166 *wenn ich weiß das brauch ich noch einmal, dann setz ich mich mit dem einfach mehr auseinander*  
167 *\_ja\_ und lern es für mich(2)*  
168 L2f: *Genau (4)*

V2f legt in der Sequenz ihren strategischen Handlungsprozess dar. Mit Blick auf das sozial-kognitive Modell der Selbstregulation von Zimmerman (siehe 2.1.2) passt V2f ihre Strategie der

---

<sup>77</sup> Die Projektbeschreibung ist abrufbar unter: <http://www.phsalzburg.at/uploads/media/Projektbeschreibung-Noahs-Flut1.pdf> (Stand: 29.06.2017)

aktuellen Situation an. Sie ist sich der strategischen Beziehung zwischen Prozess und Lernergebnis bewusst und verwendet die Strategie gezielt, um das jeweilige Ziel zu erreichen. Dabei agiert sie im Sinne der Rückkoppelungsschleife >covert-self-regulation<, die die Anpassung eigener kognitiver States unterstützt. V2f rekonstruiert ihren Lernprozess in der Weise, dass sie mit unterschiedlichen Zielsetzungen und daher mit unterschiedlicher Intensität lernt. Dies wird von ihr auch bewusst und deutlich so benannt („dann lerne ich ganz anders“, Z. 164). Einerseits lernt sie für sich (Z. 167), und zwar dann, wenn für sie ein *Zweck* erkennbar ist. Dieser Zweck ist gegeben, wenn das Gelernte von V2f identifiziert wird, als etwas das *noch einmal gebraucht* wird (Z. 166). Darin spiegelt sich ein prospektives Denken, welches eine auf die spätere Berufspraxis gerichtete Lesart zulässt. Implizit wird die Sinnhaftigkeit des zu Lernenden angesprochen. Andererseits werden Inhalte „*halt schnell auswendig*“ gelernt (Z. 165), nämlich wenn es scheinbar klar ist, dass dieses Wissen nicht mehr gebraucht wird („*brauch ich sowieso nicht mehr*“ Z. 164). Dass V2f sich bei dieser Aussage auf Inhalte theoretischer Natur bezieht, konstruiert sich an einer etwas später folgenden Diskussionsstelle, in der V2f darlegt, dass Vorlesungsinhalte zum Thema Glaubensgemeinschaften von ihr lediglich auswendig gelernt werden (Z. 207), während sie sich mit Inhalten, die für die Praxis relevant erscheinen (wenn „*du zum Beispiel einmal türkische Kinder [...] hast*“ Z. 215), auskennen möchte. V2f zeigt eine „Aufmerksamkeitsausrichtung auf Pflicht- und Minimalziele im Dienste des Schutzes und der Sicherheit“ (Brandstätter, Schüler, Puca, & Lozo, 2013, S. 84). Angetrieben von dem Bedürfnis nach Sicherheit (in diesem Fall die Sicherheit, dass der schulische Alltag als Lehrerin gut gemeistert wird), geht es ihr darum, dass Pflichtziele (hier berufliche Ziele) nicht verfehlt werden. Higgins (1997, zit. nach (Brandstätter, Schüler, Puca, & Lozo, 2013b) bezeichnet dies als „das Streben nach dem Sollselbst (*ought self*)“, also danach, wie man glaubt nach Meinung anderer sein zu sollen, und spricht von einem Präventionsfokus<sup>78</sup>. Es gibt demnach einen wesentlichen Orientierungsrahmen, von dem der Lernprozess von V2f bestimmt wird: V2f strebt nach Sicherheit im tatsächlichen unterrichtlichen Handeln und ist deshalb fokussiert darauf, möglichst viel in diesem Handlungsfeld zu lernen. Es besteht der Wunsch, diese Inhalte und Fertigkeiten zu verinnerlichen (vgl. Schiefele, 1996), somit ist Lernmotivation gegeben. Bei Inhalten, die nicht dem Handlungsfeld Praxis zugeordnet werden, entzieht sich V2f dem Leistungseinsatz durch eine geeignete Vermeidungsstrategie (vgl. Rollett &

---

<sup>78</sup> Präventionsfokus (Sollselbst) im Gegensatz zu Promotionsfokus (Idealselbst/ideal self): wie man gerne sein möchte (vgl. Brandstätter, Schüler, Puca, & Lozo, 2013b, S. 83)



Bartram, 1989). Diese ihre Vermeidungsstrategie legt V2f dar, wenn sie sagt: dann „*lerne ich das schnell @@genau wie es dasteht*“ (Z. 174). Demzufolge findet keine intensive und auch keine weitere eigenständige Auseinandersetzung mit der Thematik statt. Die Studentin geht - und hier zeichnet sich die Selbstregulationen ab - ganz bewusst den Weg des geringsten Widerstandes, weil sie nicht mehr Zeit dafür investieren möchte. Die innere Selbstregulation (covert self-regulation) sorgt dabei für die Anpassung der anzuwendenden kognitiven wie auch affektiven Strategien. „Für sich selbst zu lernen“ wird wiederholt von den Studierenden als Maßstab für nachhaltiges Lernen verwendet (vgl. dazu Sequenz 3). Mehrfach erhält sie für ihre Darlegung Zustimmung von ihren Kolleginnen. A5f validiert die von V2f beschriebene Herangehensweise an den Lernprozess mit einem „*ich auch*“ (Z. 165) und zeigt damit an, dieselbe Vorgehensweise anzuwenden. Dem zu Lernenden Sinn und Zweck zu entnehmen, kann in diesem Diskurs demnach als wesentliche Lern- und Leistungsmotivation rekonstruiert werden. Dadurch wird die Bereitschaft, sich eigenständig mehr oder weniger mit dem Thema/der Sache auseinanderzusetzen, reguliert. Sinn und Zweck wird wiederum darin erkannt, dass das Gelernte in der Berufspraxis Anwendung finden kann. Für eine intensive, selbstregulierte Auseinandersetzung mit dem Lernstoff nennt V2f explizit mehrere Möglichkeiten.

172 V2f\_L2f\_V2f: #00:13:33-9# *Ja wenn es lange anhalten soll dann-dann recherchiere selber noch*  
 173 *nach und schau einfach und ich denk mir das durch und schau ob ich vielleicht in eben anderen*  
 174 *Zeitschriften was Aktuelles dazu finde und sonst lerne ich das schnell @@genau wie es dasteht@*  
 175 *\_ja\_ und schau mir nichts mehr dazu an und schreib das hin und ver@vergesse es wieder@*  
 176

Etwas später im Diskurs fügt V2f eine weitere Komponente hinzu, die ihr hilft, sich mit einer Thematik tiefer auseinanderzusetzen. Sie nennt die Möglichkeit, „*vielleicht auch mit anderen Leuten*“ darüber zu reden (Z. 180-181), und deutet dabei auf die anwesenden Kolleginnen. Damit zeigt sie an, dass hier die Gruppe wieder eine wesentliche Rolle übernimmt und dabei hilft, eine gelungene Lernsituation herbeizuführen. Damit setzt sie im **maximalen Vergleich** einen positiven Gegenhorizont zu Sequenz 15 und im **semimaximalen Vergleich** zu Sequenz 6.

Dass Selbstreguliertes Lernen auch als Herausforderung gesehen wird (Gerholz, 2012), zeigt sich explizit in **GD 2\_1**. Folgender negativer Gegenhorizont spiegelt sich im Diskurs von A2f und A4f wider. A2f sagt, dass das Semester „*ein bissl fordernd war*“ (Z. 20), weil u.a. durch das Projekt

Noahs Flut zeitlich „*alles irgendwie gleich gewesen*“ ist, und das „*hat sehr viel abverlangt*“ (Z. 24-25). Dabei bleibt sie in der Sachbeschreibung unkonkret, dies wird verdeutlicht durch das Pronomen *ein bisschen* und das Adverb *irgendwie*. In der Beschreibung des emotionalen Aspektes verwendet sie hingegen eine Extremformulierung („*sehr viel abverlangt*“), um deutlich zu rekonstruieren, wie sie die Herausforderung empfunden hat. Bezogen auf das sozial-konstruktive Modell nach Zimmerman (siehe 2.1.2) findet hier in der Reflexionsphase eine Selbsteinschätzung statt, die aufzeigt, dass die Herausforderung angenommen und bewältigt wurde, auch wenn es anstrengend war. A4f zieht die Konklusion daraus, wenn sie sagt: „*Es war voll viel Selbsteinteilung*“ (Z. 26). Dabei verwendet sie ebenfalls eine Extremformulierung, um die Situation zu beschreiben. Dass es ihr nicht ganz so gut gelungen ist, beschreibt sie in weiterer Folge in der Aussage, dass sich *jetzt alles ballt* (Z. 35), obwohl „*die Lehrer versucht haben, dass wir da jetzt nicht (.) keine Prüfungen haben*“ (Z. 35-36). Lachend meint sie: „*@aber vielleicht liegt's@ @auch an mir selber@*“. Hier reflektiert sie im Sinne Zimmermans (1990) den strategischen Prozess in Bezug auf eine Lern-Optimierung. Letztendlich hinterfragt sie damit ihre angewendete Strategie, die wiederum dazu da ist, Prozesse zu optimieren (siehe 2.1.2)

Zusammenfassend kann den beiden Textpassage entnommen werden, dass die Studierenden bewusst ihre Lernprozesse initiieren bzw. regulieren. Je nachdem, ob sie dem Lerninhalt Sinn beimessen oder nicht, setzen sie sich eigenständig entsprechende Ziele in Bezug auf Quantität und Qualität (vgl. Götz & Nett, 2011). Die Herausforderungen, die in Bezug auf das Selbstregulierte Lernen im zweiten Studienjahr durch das Musik-Projekt Noahs Flut (mehr dazu in den Sequenzen 17 und 18) gegeben sind, ermöglichen einerseits mehr Selbstregulation, sind aber andererseits auch von höherer Komplexität gekennzeichnet. Dies wird von den Studierenden wahrgenommen und die Bewältigung wird als anstrengend und polarisierend erlebt. Es wird erkannt, dass die eigene Person als regulierender Faktor eine wichtige Rolle einnimmt. Diesbezüglich zeichnet sich ab, dass die Kritik Weinerts (1996) ernst zu nehmen ist, wenn er fordert, dass Selbstreguliertes Lernen gelehrt und gelernt werden muss (siehe 2.1.3) und dass die Reflexionsphase eine wesentliche Rolle einnimmt.

Die nachfolgende Textsequenz wird dem Themenbereich Lernmotivation zugeordnet. Konkret geht es um Lernmotivation vs. Leistungsmotivation. In diesen Sequenzen verdichten sich die

Zusammenhänge der tragenden Themenbereiche und zeigen deutlich, wie die Studierenden ihre Lernprozesse rekonstruieren.

### Tragender Themenbereich: Lernmotivation & Interesse (aus GD-Runde 2)

#### Sequenz 12 „Lernen für Prüfung/Noten vs. Lernen für sich selbst“

A3f bringt auf die Frage, wofür es sich im Studium lohnt, alles zu geben bzw. wofür nicht, folgendes Statement ein: *„Für Menschen lohnt es sich immer (Z. 205) [...] „wo es sich eigentlich nicht lohnt für mich ist zum Beispiel so ähm (1) ja, mehr oder weniger für eine Note“ (Z. 206).* A3f argumentiert hier vorerst global, indem sie generell >die Menschen< nennt, für die es sich lohnt, alles zu geben. Wird auf das künftige Handlungsfeld Volksschule fokussiert, kann davon ausgegangen werden, dass die „soziale Wahrnehmung des Kindes“ (Hansmann, 2006, S. 31) gemeint ist, für die es sich lohnt, Leistungsbereitschaft zu zeigen. Aus Sicht der Pädagogik kann der Einsatz für Menschen als grundlegendes interaktives Verständnis gelesen werden. Konkretes Handeln steht im Vordergrund.

Diese Einsatzbereitschaft oder auch Lern- und Leistungsmotivation zeigt A3f nicht, wenn sie die Thematik *„nicht interessiert“* und wenn sie *„keinen Sinn dahinter“* sieht (Z. 208). Sie drückt das aus durch ihre Aussage: *„dann häng ich mich @auch nicht rein@“* (Z. 210). A3f argumentiert ebenfalls mit der >Sinnhaftigkeit< als wesentlichem Motivationsfaktor und stellt damit einen positiven Gegenhorizont zu den Sequenzen 4 und 11 dar. Sie reflektiert weiter, dass ihr ein >Sehr gut< auf dem Papier nicht einmal garantiert, dass sie das Gelernte verstanden hat, und daher lohnt sich für sie hier kein Aufwand (Z 209 – 214).

L1f beendet diese Sequenz mit einer Anschlussproposition (Z. 215 – 218), indem sie sagt: *Ja, Noten ist für mich- wär für mich auch nie die Motivation, weil ähm Noten si- das weiß man einfach, sind einfach subjektiv und wenn es, wenn man sich voll angestrengt hat dann beruhigt mich das oft wenn ich dann, wenn ich auch eine schlechtere Note hab denk ich, OK, aber für mich war es sinnvoll, dann passt das.*

L1f validiert zuerst die Aussage von A3f. Sie rekonstruiert jedoch dann den Lernprozess in weiterer Folge über die eigene Anstrengungsbereitschaft. Der Tüchtigkeitsmaßstab für die

Leistungsmotivation wird in der eigenen Person gefunden (Brunnstein & Heckhausen, 2010). L1f argumentiert die Anstrengungsbereitschaft - die definitiv gegeben ist, ausgedrückt durch: *wenn man sich voll angestrengt hat* – mit der entschiedenen Aussage dahingehend, dass Noten subjektiv sind. Dass das so ist, *„das weiß man einfach“*. Sie spricht hier im Sinne eines konjunktiven Erfahrungsraumes, die eigene Alltagspraxis wird sichtbar. Dies ist auch der Grund, warum Noten für sie nicht bedeutungsvoll sind und daher für sie *„nie“* einen Motivationsfaktor für das Lernen darstellen. L1f geht es somit nicht einfach nur darum, anderen zu zeigen, was sie kann, sondern darum, Aufgaben und/oder Thematiken, die sie als wesentlich bewertet, bestmöglich zu verstehen. Es geht um ihre eigene Zufriedenheit mit ihrer Leistung, um ein Streben nach Wirksamkeit (Heckhausen & Heckhausen, 2010). Das Erfolgsmotiv ist an die eigene Anstrengung gekoppelt (siehe dazu 2.2.3) Deci & Ryan (1993) verweisen in ihrem Artikel „Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik“ auf mehrere Experimente, die belegen, dass

„benotete Leistungsprüfungen in der Schule, als die am weitesten verbreiteten Mittel zur Kontrolle der Lernmotivation, ‚Schüsse in den Ofen‘ sind. Sie rufen nicht nur negative affektive Reaktionen hervor, sondern bewirken darüber hinaus auch ein qualitativ schlechteres Lernverhalten“ (ebda, S. 235).

### Sequenz 13 „Sinnhaftigkeit“

Da die Sinnhaftigkeit (von den Studierenden auch als Sinn, Zweck oder Bedeutung benannt) des zu Lernenden explizit in allen Gruppendiskussionsrunden und in unterschiedlichen Kontexten wiederkehrend angesprochen wird, findet sie in dieser Sequenzauswahl ihre spezielle Beachtung. Zwei Argumente spielen diesbezüglich sowohl in den minimalen als auch in den semimaximalen und maximalen Vergleichen eine wesentliche Rolle: 1) das eigene Interesse und 2) die unterrichtliche Praxis. Diese beiden Faktoren können somit als wichtige, kollektive Orientierungsrahmen festgemacht werden. Dies wird auch in **GD 2\_3** (Z. 135-139) unterstrichen. Nachfolgender Diskurs entspannt sich auf die Frage, was gebraucht wird, um gut lernen zu können:

**A1f:** *Es muss mich interessieren@ uuund (.) ja ich weiß gar nicht, irgendwie @*

**ATf\_Af1** im Wechsel: *Man muss wissen warum man es \_jaa\_ für was man es lernt \_genau das auch.*

**Cf:** *Und das man es später nochmal brauchen kann*

**Alle:** *Ja (14)*

A1f nennt, ohne zu zögern, das Interesse als ausschlaggebenden Faktor für Lernmotivation. Sie möchte noch etwas ergänzen, es fällt ihr aber weiter nichts ein. ATf setzt hier eine Anschlussproposition, indem sie ergänzt, dass man wissen muss, warum bzw. wofür man lernt. Dieses Argument validiert A1f zweifach. Wie bereits mehrmals in den Diskussionsrunden genannt, besteht große Motivation zu lernen, um in der Berufspraxis gut bestehen zu können. Dass dies auch in dieser Sequenz einen wichtigen Orientierungsrahmen darstellt, zeigt sich anhand der Konklusion, die Cf setzt, indem sie wieder ein prospektives Argument einbringt. Für sie ist wichtig, dass man das, was man lernt, *„später einmal brauchen kann“* (Z. 138). Damit ist implizit die unterrichtliche Tätigkeit angesprochen. Diese Aussage kann wiederum verknüpft werden mit der Sinnhaftigkeit, die der unterrichtlichen Praxis durchgängig zugeschrieben wird. Alle Teilnehmerinnen bestätigen die Aussage mit einem *„Ja“*, danach folgt eine extrem lange Sprechpause von 14 Sekunden. In Gruppendiskussionen werden (wesentlich kürzere) Pausen meist als Aufforderung für einen Redebeitragswechsel gesehen bzw. genützt. Passiert dies nicht, wie im vorliegenden Fall, kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmerinnen alles gesagt haben, was sie zu diesem Argument zu sagen haben.

Als positiven Gegenhorizonte zu dieser Fokussierungsmetapher nennt A3f in **GD 2\_4** (Z. 149-154) den Sinn als tragende Lernmotivation, denn *„ohne Sinn geht es bei mir eigentlich @gar nicht@“*. Ist der Sinn für sie nicht gegeben, meint sie:

*„Dann fällt mir das Lernen schwer und dann sträub ich mich auch innerlich dagegen, (.) auch wenn ich mir eigentlich denke naja es schadet ja nie, wer weiß für was dass ich das einmal brauche aber (.) ja, das ist dann manchmal gar nicht so leicht (1) wie es sich anhört (.) zu lernen“.*

Dass A3f grundsätzlich auch lernt, wenn der Sinn fehlt, begründet die Aussage *„das ist dann gar nicht so leicht“*, jedoch lernt sie dann auf Grund einer extrinsischen Motivation (in diesem Fall, um eine Lehrveranstaltung mit einer positiven Note abschließen zu können). Dass diese Handlungsweise nicht zielführend für einen gelungenen Lernprozess ist, spiegelt sich in der Aussage *„dann sträub ich mich auch innerlich“* wider. Sie nimmt ihre Handlungsproblematik bewusst als Lernproblematik war, denn die Aussage *„auch wenn ich mir eigentlich denke...“* zeigt ein Hinterfragen der eigenen Herangehensweise an das Lernen an. Jedoch generiert A3f daraus

kein motivationales Lernprinzip. Dies entspricht der Theorie Holzkamps (siehe dazu 2.1.1), der davon ausgeht, dass für die Überwindung einer Lernproblematik das Lerninteresse des Subjekts gegeben sein muss (Holzkamp, 1995).

Im **semimaximalen Vergleich** findet sich in der **GD 2\_5** (Z. 242-248) ein weiterer positiver Gegenhorizont. So ist es für M3f wichtig, dass das zu Lernende für sie selber „auch eine Bedeutung hat“. Selbst wenn der Lernstoff keinen „Spaß“ macht, „aber“ wenn da „halt Sinn dahinter“ ist, wird gelernt. Diese Aussage bestätigen alle Teilnehmerinnen dieser Gruppendiskussion mit einem „Ja“. Für die Studierenden ist demnach ein Handlungsanreiz (Heckhausen & Heckhausen, 2010) gegeben, der in diesem Fall hoch ist, da die Handlungs-Ergebnis-Erwartung – hier: ich lerne etwas, das Sinn macht, weil ich das später im Berufsfeld brauche – hoch ist.

Auch in der **GD 2\_2** wird dezidiert die Sinnhaftigkeit angesprochen. Nachfolgende Textstelle wird als weiterer Gegenhorizont, ebenfalls im positiven Sinne, gewertet.

156 Kf\_A5f im Wechsel..... [...] d.h. es ist halt für  
 157 mich ein Unterschied ob man (.) sinn-sinnhaft \_ja\_ lernt was oft dann in Fächern eben voll  
 158 gut funktioniert auch vom Lehrer, dass das so vermittelt wird das man oft mehr weiß von einem Fach  
 159 wo man eigentlich gar keine Prüfung hat \_mhm\_ weil's sinnhafter gemacht worden ist wie von  
 160 einem Fach wo einfach am Ende eine Prüfung gemacht wird wo man einfach \_nicht auf Verstand  
 161 lernt\_ mehr auswendig, ja. Genau, nicht auf das Verständnis lernt. und das halt dann einfach (1)  
 162 vergisst dann wieder.\_mhm\_ also

Im Diskurs wird dargelegt, dass die Studierenden eine bewusste Unterscheidung treffen, wie sie lernen, nämlich, wie sie selber sagen, ob sie „auf Verstand lernen“ (Z. 160) oder um eine Prüfung zu bestehen. Inhalte, die letzterer Kategorie zugeordnet werden, werden infolge „dann einfach“ wieder vergessen (Z. 161). Diese Passage könnte berechtigterweise auch der Selbstregulation zugewiesen werden - was die Verzahnung der Thematiken deutlich werden lässt – sie wird jedoch der Lernmotivation und noch konkreter der Sinnhaftigkeit zugeordnet, da Kf wortwörtlich gleich zweimal die Sinnhaftigkeit anspricht. Einmal verwendet sie sie im Konnex mit Lernen (im Sinne von Lernen und Behalten vs. Lernen und Vergessen) und einmal mit Lehren. Kf erwähnt Lehrpersonen, denen es gelingt, Inhalte so zu vermitteln, dass man ohne klassisches Prüfungsszenario „oft mehr weiß“ als „wie von einem Fach wo einfach am Ende eine Prüfung gemacht wird“ (Z. 158, 160). Das Adjektiv „einfach“ verdeutlicht, dass eine Prüfung auf Ebene der

extrinsischen Motivation fungiert. Dies wird von Kf insofern angesprochen, dass sie dann „*mehr auswendig*“ (Z. 161-162) lernt, um das nötige Wissen kurzfristig abrufen zu können – sie agiert also im Sinne der Leistungsmotivation und nicht der Lernmotivation. Die gesamte Aussage wird mehrfach von A5f bejaht bzw. auch validiert. Prüfungen sind in diesem Orientierungsrahmen keine Garantie für Wissenssicherung, sie werden als nicht zielführend betrachtet und es wird ihnen somit wenig Sinnhaftigkeit zugeschrieben.

Ein letzter **semimaximaler Vergleich** zu dieser Sequenz wird angeführt, um das konjunktive Wissen der Gruppe sichtbar zu machen. Im Sinne der Interessentheorie (Krapp, 1999) argumentiert A4f in der **GD 2\_1** (Z. 135-145) ihre Lern- und Leistungsmotivation wie folgt:

**A4f:** *„Ja also ich finde auch wenn was für die Praxis ist, wenn ich weiß dass kann ich in der Praxis gut hernehmen (.) dann mach ich es gescheit [...] aber wenn ich [...] mir nicht wirklich vorstellen [kann] wie das dann-wie ich das dann anwende, dann (1) druck ich halt nur aus oder mach nur eine Power Point oder also so (4) und so 100% geben ich finde das kommt immer auf das Fach drauf an (1) weil (.) also oder auf persönliche Interessen und so weiter weil ich z.B. ich geh gerne Musik und wenn nur Musik an dem einen Tag wäre dann täte ich vielleicht sogar wegen den - oder führe sogar wegen den zwei Stunden herein und wenn aber irgendein anderes Fach ist das mir einfach nicht so liegt oder wo ich mir denke dass (1) weiß ich nicht ist nicht so schlimm wenn ich da jetzt einmal fehle dann komm ich halt da nicht.“*

Für A4f ergibt sich Sinn im Lernen, wenn sie einen Praxisbezug herstellen kann. Gelingt der Theorie-Praxis-Transfer, dann wird die gestellte Aufgabe „*gescheit*“ gemacht. *Gescheit* wird im Sinne von ordentlich, ausführlich, vertiefend gewertet, es besteht Lernmotivation. Fehlt diese Erkenntnis jedoch, setzt eine Anstrengungsvermeidungshaltung ein. A4f arbeitet dann mit minimalem Aufwand, sie drückt dies aus durch Formulierungen wie „*dann druck ich halt nur aus*“ oder „*mach nur eine Power Point.*“ Sie ist bereit 100% im Studium zu geben, wenn der Lerninhalt auf ihr Interesse stößt. Sie belegt das anhand eines konkreten Beispiels. Für Musik würde die Studentin auch für eine kurze Zeitspanne extra an die PH kommen, hingegen würde sie dies für etwaige andere LV nicht tun. Die Gegenstandsspezifität als wesentliches Charakteristikum der Interessentheorie wird hier explizit ausgesprochen. Im **maximalen Vergleich** kann in Bezug auf die Sinnhaftigkeit des Weiteren auf die Sequenz 4 (**GD-Runde 1**) und die Sequenz 21 (**GD-Runde 3**) verwiesen werden.

#### Sequenz 14 „Wahlmöglichkeiten“

Im Zuge der Diskussion um die Gegebenheiten, die die Studierenden benötigen, um gut lernen zu können, wird die Wahlfreiheit und das Setzen von Interessenschwerpunktsetzung als Motivationsfaktor genannt. Bereits in der **GD-Runde 1** (Sequenz 5) wird die Wahlmöglichkeit positiv bewertet. Im maximalen Vergleich zeigt sich in der Textpassage von MXf (**GD 2-5**, Z. 262-266) folgender positiver Gegenhorizont:

***MXf:** Ja und zu dem was man braucht, ist es sicher auch interessant wenn das Thema was ist was einen selber interessiert oder wenn man da irgendwie die Wahl gehabt hat und das ein bissl offener war (.) dass man das selber entscheiden kann und man nicht so strikte Vorgaben hat weil dann kann man ein bissl motivierter an die Sache herantreten, z.B. beim Forscherheft (Anm. SU) kann man sich ja selber was aussuchen das ist schon motivierend.*

Einerseits spricht MXf das Interesse explizit an, andererseits die Wahlfreiheit. Selbst wenn bezüglich der Wahlmöglichkeiten Einschränkungen bestehen, also nur innerhalb eines vorgegebenen Themas oder in kleineren Bereichen gewählt werden bzw. ein Interessenschwerpunkt gesetzt werden kann, führt dies dazu, dass die Studierenden ein Stück weit Autonomie erleben. Die Einschränkungen zeigt MXf an durch die relativierende Wortauswahl: „irgendwie“, „ein bissl“ und „nicht so strikte Vorgaben“. Doch bereits begrenzte Möglichkeiten wirken sich positiv auf die Lernmotivation aus. Dies benennt MXf explizit, indem sie argumentiert: „dann kann man ein bissl motivierter an die Sache herantreten“ und in weiterer Folge die Wahlmöglichkeit als „schon motivierend“ bezeichnet.

#### Sequenz 15 „Die Gruppe als Motivationsfaktor“ **Zusammenschau aus GD-Runde 2**

Das Spezifikum *Gruppe* zeichnet sich auch ein Jahr nach den ersten Gruppendiskussionsrunden als ein wesentlicher motivationaler Faktor ab. Besonders bezeichnend stellt dies ATf in der **GD 2\_3** dar. Auf die Frage, was die Gruppe ausmacht, antwortet sie: „*Ein guter Zusammenhalt (.) Es ist eigentlich schon fast ein familiäres Gefüge \_mhm\_ nach @zwei Jahren geworden@*“ (Z. 323-324).



Den Vergleichshorizont >Familie<sup>79</sup> anzuwenden, verweist auf ein starkes Beziehungsgefüge innerhalb der Studierenden. Der Familie werden hier positive Eigenschaften zugeschrieben, dies erschließt sich aus dem ersten Argument, welches ATf einbringt. Dass es zu einem solch positiv besetzten Gefüge kommen konnte, beruht auf dem Umstand, dass die Gruppe Zeit hatte, sich kennen zu lernen, und in ihrer Konstellation über die Studiendauer bestehen bleibt. Erst nach rund zwei Jahren ist die Gruppe laut A5f (GD 2\_2, Z. 276) ein „gut eingeschweißtes Team“. Untermauert wird diese Interpretation in der GD 2\_5 (Z.179-187). Es wird sichtbar, dass die Gruppe im vierten Semester begonnen hat, sich auch privat zu treffen, und dadurch das Zusammengehörigkeitsgefühl gewachsen ist. Dies bedeutet, dass sich die Gruppe einen eigenen Resonanzraum geschaffen hat, um sich auszutauschen, Probleme zu besprechen und den Wunsch nach Zugehörigkeit zu befriedigen.

- 179 Nf: *Ja ich glaub wir haben so viel miteinander gemacht dieses Semester wie noch*  
180 *@nie@ nachdem sich das @wöchentliche Treffen eingebürgert hat@*  
181 Alle: *@(1)@*  
182 Sf: *Stimmt, ja*  
183 Nf: *L Also dass wir uns jede Woche bei jemandem anderen treffen und eingeladen*  
184 *werden, das hat es nie davor gegeben (1) dass man sich nicht nur in der PH sieht und \_Mhm\_*  
185 *nur über die PH redet, sondern auch*  
186 Sf: *Genau*  
187 Nf: *L das Ganze mal ins Private überträgt*  
188

In GD 2\_3 wird als weiterer positiver Gegenhorizont von Cf eingebracht, dass sie sich, „wenn es einmal irgendwo happert, [...] gegenseitig motivieren“ (Z. 324). Dem stimmen alle GD-Teilnehmerinnen lachend zu und unterstreichen diese Aussage mit einem „Ja, das stimmt“ (Z. 328). In dieser Aussage wird von allen GD-Teilnehmerinnen bestätigt, dass die soziale Eingebundenheit unterstützend wirkt, was wiederum „das Auftreten intrinsischer Motivation und die Integration extrinsischer Motivation erleichtern“ (Deci & Ryan, 1993, S. 229f).

---

<sup>79</sup> Familiengefüge bzw. Familie wird an dieser Stelle traditionell interpretiert. Ausgehend von der konventionellen Familienform „Kernfamilie“ (Mutter, Vater, Kind(er)), die nach aktuellen Forschungsergebnissen in Deutschland mit rund 70 Prozent „noch immer die am weitesten verbreitete Familienform“ darstellt. (Steinbach, Hennig, & Becker, 2014, S.10) Weiterer Hinweis: ATf ist selbst Mutter eines Kleinkindes.

Nicht zuletzt werden Vorteile durch die konstante Gruppe auch in der **GD 2\_1** explizit angesprochen. A4f antwortet auf die Frage, was die Gruppe ausmacht: „ [...]dass wir alle in der Gruppe bleiben und nicht jedes Semester neu zusammengewürfelt werden und das halt voll viel ausmacht für Gruppenarbeiten und dass man sich gegenseitig kennt und das dadurch voll gut funktioniert (.)“ (Z. 186 - 188)

Wesentlich kritischer, im Sinne eines negativen Gegenhorizontes, wird die Gruppe in der **GD 2\_4** in Z. 249 – 256 dargestellt. L1f beschreibt hier die Gruppe in Bezug auf die Motivation als „gespalten“ (Z. 249). Dies ist das „erste Wort“ (Z. 249), das ihr dazu einfällt. Dieser emotionale Aspekt kann somit als ein sehr starker, subjektiver Eindruck gewertet werden. Sie schreibt diesen Umstand „vor allem“ (Z. 250) dem Musik-Projekt Noahs Flut zu, bei dem ihr die unterschiedliche Motivation „extrem“ aufgefallen ist. Durch die Extremformulierung zeigt sie auf, dass sie bezüglich der Motivation der Gruppe unterscheidet zwischen (1) Motivation vor dem Projekt Noah und (2) Motivation während des Musik-Projekts Noah. Situation (1) wird von L1f nicht negativ bewertet, sie wünscht sich nämlich, dass sich die Motivation nach dem Musik-Projekt Noah „dann wieder hoffentlich einpendelt“ (Z. 251), also wieder der Zustand hergestellt wird, der vor dem Projekt die Gruppe geleitet hat. Situation (2) konkretisiert sie folgendermaßen: „dass manche sehr motiviert sind, manche ein bissl und manche gar nicht [...]“. L1f beschreibt eine Situation, die in der Diskussion **GD 2\_1** zwischen Jf (Z. 265-269) und Ef (Z. 312-315) bestätigt wird und die nachfolgend (uninterpretiert) als Beleg hierfür eingefügt wird:

**Jf:** Bei mir ist es irgendwie im Moment dass sie eher das Gegenteil bewirken also ich find jetzt persönlich dass-dass Noah momentan einfach nur (.) zeitaufwendig ist und nur Zeit in Anspruch nimmt und ich davon wirklich so viel wie gar nicht profitiere und darum ist es dann eher irgendwie ja. Ich mein ich bin eigentlich ein positiver Mensch aber da tu ich mir dann @irgendwie schwer@ dass ich Positives finde weil ich auch z.B. eine Gruppe mit lauter 15-16-jährigen Gymnasienkindern[hatte]

**Ef:** # Najaaa, (3) mhm ja bei uns ist das irgendwie ganz @anders@ weil ja, ich denk einfach (.) also generell bei der Motivation also jetzt einmal zu der Frage zurück bin ich @schon voll motiviert@ weil es mir einfach Spaß macht und weil es mir einfach taugt und weil ich einfach weiß, OK das will ich machen und deswegen ist da die Motivation schon hoch

L1f spricht aus ihrer Wahrnehmung heraus implizit den wertbezogenen Aspekt, die unterschiedliche >Ich-Nähe< an, die dem Musik-Projekt Noah innewohnt und die Krapp (1999) in seiner Interessentheorie postuliert (siehe dazu 2.2.1). Sie löst den Spannungsbogen, den sie bezüglich der Motivation der Gruppe empfindet in der Folge auf, indem sie sagt, dass sie sich „gut vorstellen [kann], dass sich das nächstes Semester wieder legt“ (Z. 274) weil, wie sie weiter argumentiert, „das einfach bloß *\_natürlich\_* nur so ein *\_ja\_* eine Noah-Geschichte ist und dass das einfach so sehr polarisierend war, das Projekt“ . A3f bestätigt immer wieder Jfs Aussage und schließt die Diskussion mit der Konklusion, dass das „mit Sicherheit“ so sei (Z. 277).

Hier zeigt L1f nochmal deutlich, dass sie nicht grundsätzlich der Meinung ist, dass die Gruppe keinen Lern- und Leistungsmotivationswillen mehr zeigt, sondern dass diese Situation durch das Musik-Projekt entstanden ist. Sie bezeichnet es als „bloß nur so eine Noah-Geschichte“ (Z. 275), was A3f bestätigt. Die verwendeten Adverbien *bloß* und auch *nur* werden beide im Sinne von >nichts weiter als< verwendet und verweisen auf den Stellenwert, den das Musik-Projekt bezogen auf die Motivation bei L1f einnimmt. Es wird als weniger bedeutsam eingestuft, als etwas, das vorübergeht.

Wie das Musik-Projekt Noahs Flut innerhalb der GD-Runden weiter thematisiert wird, wird unter dem tragenden Themenbereich Praxis und Professionsdenken (Seite 103) dargestellt.

### Tragender Themenbereich: Leistungsmotivation & Zielorientierung (aus GD-Runde 2)

#### Sequenz 16 „Engagierte Arbeitshaltung“

Eng an die Thematik der Sinnhaftigkeit gekoppelt ist die Leistungsmotivation bzw. die Anstrengungsvermeidungshaltung. Dies zeigt sich exemplarisch in **GD 2\_1** (Z. 112-117):

*Jf: Also ich persönlich irgendwie find's sinnvoller wenn ich mir mehr bei Sachen von denen ich weiß die brauch ich später wieder die kann ich später verwenden wenn ich vor den Kindern steh oder (.) so und (.) tu mir halt dafür weniger an wenn ich jetzt irgendwas keine Ahnung Theoretisches oder so (1) was jetzt nicht so viel Sinnn irgendwo macht zusammenschreib oder so oder wo sie sagen keine Ahnung das braucht ihr nur zum Bachelorarbeitschreiben oder so, da tu ich mir jetzt nicht so viel an*

Jf ist demnach bereit für Inhalte, die sie als sinnhaft einstuft, mehr Leistung zu erbringen bzw. zu zeigen, als für Inhalte, die ihrer Meinung nach wenig Sinn machen. Wie andere Kolleginnen vor ihr (siehe dazu auch Sequenz 13) verbindet auch sie mit >sinnhaft< Inhalte, die für das spätere Arbeitsfeld relevant erscheinen. Sie zeigt dies durch den prospektiven Gedanken, den sie ausdrückt, indem sie sagt: *„brauch ich später [...] wenn ich vor den Kindern steh“*. Mit theoretischen Inhalten verbindet sie *„nicht so viel Sinn“* und tut sich dafür *„nicht so viel an“*. Der Orientierungsrahmen, der sich hier widerspiegelt, ist die Unterscheidung Theorie versus Praxis, die Jf – und in Sequenz 17 wird gezeigt, dass dies auch weitere Studierende tun – bezüglich Ausbildungsinhalten trifft. Theoretischen Inhalten wird kaum Relevanz für die Praxis zuerkannt und somit erscheinen sie nicht ausreichend attraktiv, sich darin zu vertiefen und Zeit dafür zu investieren bzw. eine engagiert Arbeitshaltung zeigen zu wollen. Laut Rheinberg (2004) besteht hier auf Grund eines Anreizdefizites (siehe 2.2) keine Leistungsmotivation.

Ein weiterer Aspekt, der der Leistungsmotivation nicht förderlich ist bzw. der zur Anstrengungsvermeidung beiträgt, zeigt sich, wenn sich Inhalte wiederholen. In **GD 2\_3** kommt dies explizit zum Ausdruck. Cf merkt an, dass in einer bestimmten LV der Stoff *„halt irgendwie immer wieder (.) wiederholt“* wird. (Z. 210). Dem stimmt ATf zu und fügt ergänzend hinzu, *„es kommt nicht wirklich wesentlich Neues dazu (3)“* (Z. 211). Dies nennt Bf als Grund, warum es *„auch nicht sehr motivierend [ist], dass man sich da (.) mehr ins Zeug legt um (.) ich sag jetzt einmal die Arbeitsaufträge zu erledigen“* (Z. 212-213). Die Arbeitshaltung, die daraus resultiert, wird laut Bf als *„@Ja faul halt@“* beschrieben. A1f ergänzt, dass die Aufträge einfach schnell erledigt werden, damit *„das abgehakt“* werden kann, *„aber so gern tut man das wirklich nicht“* (Z. 216-217). Die Studierenden zeigen in dem beschriebenen Tätigkeitsfeld die Tendenz, sich dem Leistungseinsatz bzw. einer Anstrengung zu entziehen, da ihren Interessen und Erwartungen nicht entsprochen wird. Es besteht somit keine Anstrengungsbereitschaft. Auch wenn A1f den Begriff *„faul“* in die Diskussion einbringt, ist die Anstrengungsvermeidungshaltung nicht mit einfacher >Fauleit<, also der Tendenz zu allgemeiner Inaktivität, zu verwechseln. Anstrengungsvermeidung ist bereichsbezogen, auf spezifische Aktivitätsfelder begrenzt (Rollett & Bartram, 1998, S. 11). Dass die Gruppe grundsätzlich eine hohe Leistungsbereitschaft zeigt, wird im **minimalen Vergleich**, etwas später in der Diskussion sichtbar. Cf und ATf erörtern abwechselnd, dass die Motivation, wenn sie (also die Gruppe) mit ihren Aufgaben und Aufträgen erst einmal begonnen haben, *immer*

*noch besser [wird] und man möchte noch mehr (.) und da würd ich schon sagen dass wir schauen dass wir wirklich das Beste geben \_Ja, ja unser @Perfektionismus ist ja wirklich\_ ja \_schon stark vertreten@“ (Z. 378-380). Cf spricht im kollektiven >Wir< und zeigt durch den Komparativ „immer noch besser“ an, dass das Bestreben, die eigene Tüchtigkeit möglichst hoch zu halten, in der Gruppe grundsätzlich gut sein muss. Sie entwirft ein Bild einer engagierten Arbeitshaltung, wenn sie sagt, dass sie „wirklich das Beste geben“ wollen. Es gilt einem sozialen Tüchtigkeitsmaßstab gerecht zu werden, den Cf hoch angesetzt darstellt. ATf steigert die Beschreibung ein weiteres Mal und bringt lachend den Begriff *Perfektionismus* ins Spiel, dieser sei „*stark vertreten*“. Damit unterstreicht sie das Bild der engagierten Arbeitshaltung der Gruppe. A1f schließt diese Textsequenz lachend mit einer Konklusion ab: „@Mit so wenig geben wir uns nicht zufrieden@ (7) (Z. 381). Beinahe normativ stellt sie fest, welchen Anforderungen die Gruppe zu entsprechen hat, welcher Tüchtigkeitsmaßstab zugrunde gelegt wurde. Nach einer Sprechpause von sieben Sekunden hält sie schließlich fest, dass sie „*jetzt nicht erkennen [kann] dass in unserer Gruppe irgendwie die Motivation stark gesunken wäre.*“ (Z. 382-383). Diese Aussage lässt eine Lesart zu, die ein schwaches Absinken der Motivation vermuten lassen könnte, im Kontext der gesamten Sequenz erscheint diese Interpretation jedoch nicht haltbar.*

An folgende Darlegung wird im anschließenden Themenbereich angeknüpft: Einerseits wird auf die zuvor behandelte Theorie-Praxis Kontroverse weiter eingegangen, andererseits werden die Erfahrungen der Studierenden mit dem Projekt Noahs Flut rekonstruiert.

### Tragender Themenbereich: Praxis und Professionsdenken (aus GD-Runde 2)

#### Sequenz 17 „Praxisbezug“

In der nachfolgenden Fokussierungsmethapher verdichtet sich die Theorie-Praxis-Kontroverse. Die Studierenden rekonstruieren, warum sie das Praxiswissen dem Theorie- bzw. Fachwissen vorziehen. Alle Teilnehmerinnen dieser Runde sind an der Sequenz beteiligt, es gibt kaum Sprechpausen, ständige Zustimmungen sowie mehrfache Rede-Unterbrechungen. Dramaturgisch handelt es sich hier um einen Diskurshöhepunkt der **GD 2\_3**. An dieser Stelle deutet sich eine bestimmte Vorstellung davon an, was sich Studierende von ihrem Studium wünschen.

A1f glaubt, dass die Gruppe - und hier verwendet sie das kollektive „Wir“ in ihrer Aussage - die eigene Wissenserweiterung „als nicht so wichtig empfinden“ (Z. 249). Sie sagt, dass ihnen „eher das taugt was wir in der Praxis dann machen können“ (Z. 250). Sie findet Letzteres „ist mehr motivierend“ (Z. 252). Mehr motivierend als Theorie- bzw. Fachwissen, dass sie „vielleicht auch brauchen@“ (Z. 253). Selbst in dem Augenblick, in dem A1f die Wichtigkeit des Theorie- bzw. Fachwissens einräumt, schränkt sie sie durch ein *vielleicht* ein und reiht sie wieder hinter Inhalte mit offensichtlichem Praxisbezug. Cf validiert die Proposition von A1f und argumentiert – positiv bestärkt von Bf – wie folgt:

- 254 **Cf\_Bf** im Wechsel: Ich denk mir immer wenn ich das dann brauch (Anm: das Theorie- bzw.  
 255 Fachwissen) weil ich es mit den Schülern durchmache \_Ja dann\_ dann \_mach ich es ja eh selber  
 256 vorher einmal\_ weil in dem Moment interessiert es mich dann ja auch \_ja\_ und dann lese ich mich  
 257 (.) sowieso ein  
 258 **A1f:** L Ja  
 259 **Bf:** L Ja  
 260 **Cf:** L Und dann kann ich die Zeit jetzt aufff (.) ja die didaktischen Sachen (3)  
 261 schauen  
 262 **ATf:** Mhm

Die Aneignung von Theorie- bzw. Fachwissen erfolgt demnach bevorzugt dann, wenn laut Unterrichts-Planung angedacht ist, ein spezielles Thema<sup>80</sup> mit den Kindern zu bearbeitet. Das drückt Cf aus durch: „dann lese ich mich (.) sowieso ein“ (Z.256-257). >Sowieso< wird verwendet im Sinne von >selbstverständlich<. Es fehlt somit nicht an der Bereitschaft, sich mit der Sache auseinanderzusetzen. Wichtiger aber ist es in ihren Augen, „die Zeit jetzt“ (Z. 260), für das Erlernen der „didaktischen Sachen“ (Z. 260) zu nützen. Auch in der **GD 2\_3** geht Cf davon aus, dass „das Didaktische“ (Z. 315) - Didaktik im Sinne Johann Amos Comenius (1592–1670) verstanden als

---

<sup>80</sup> Es ist zu vermerken, dass Volksschullehrer/innen in Österreich alle Fächer abdecken müssen (ausgenommen Religion) und unter anderem z.B. im Fach Sachunterricht eine Fülle von unterschiedlichsten Themenbereichen aufarbeiten, die regional auch noch sehr unterschiedlich sein können

„Lehrkunst“ (Leutbecher, 1854, S. 1)<sup>81</sup> bzw. nach aktuellen Überlegungen als „Wissenschaft von der Praxis für die Praxis“ (Klafki, 2007, S. 89) – von der Gruppe mehr geschätzt wird. Sie argumentiert dies damit, *„weil wir da die persönliche Erfahrung von den Professoren mitbekommen und das-das Wiss- Wissen kann man sich selber auch aneignen, da brauche ich keine Erfahrung dazu.“* (Z. 315-317) Diese Aussage wird von allen weiteren GD- TN bestätigt. Cf bringt hier zum Ausdruck, dass Erfahrung eine wichtige Komponente darstellt, um einen professionellen Habitus auszubilden, und sich diese nicht allein aneignen kann. Diese Erfahrungen werden einerseits gesucht bei den Lehrenden, und andererseits in den konkreten, eigenen Unterrichtstätigkeiten. Erfahrungen sollen helfen, Handlungsanleitungen zur Verfügung zu haben, um im Beruf (in der Klasse) gut bestehen zu können.

Mit einem Blick darauf, was unter didaktischer Praxis in der Theorie verstanden wird, wird dieser Wunsch verständlicher. Laut Klafki (2007) bezieht sich die didaktische Praxis (und die damit verbundene Theorie)

1) auf Entscheidungen, Entscheidungsbegründungen und –prozesse, die

- die Ziele (allgemeine wie besondere) des Lernens und Lehrens betreffen,
- die zielorientierte Auswahl von Inhalten und Themen,
- die Methoden- und Verfahrenswahl sowie die Wahl der sozialen Organisationsformen
- die Medienwahl
- die Kontroll- und Beurteilungsmaßnahmen, gegebenenfalls auch Sanktionen

2) auf die „tatsächlich ablaufenden Prozesse, die den Entscheidungsintentionen entsprechen oder ihnen zuwiderlaufen können“ (ebda. S. 93). Es geht um Handlungen und soziale Beziehungen und um verborgene, inoffizielle Prozesse im Unterrichtsgeschehen.

Da im Unterricht mit der Altersgruppe der 6 bis 10 Jährigen neben der Sachgemäßheit, die Kindgemäßheit und das soziale Lernen eine wesentliche Rolle im Unterrichtsgeschehen spielen, wird nachvollziehbar, warum im Volksschulbereich aus Sicht der Studierenden eine Gewichtung zugunsten der Didaktik ausfällt.

Zwei Orientierungsrahmen können damit begründet werden. Erstens: Fachwissen kann man sich anlesen. Es ist für die angesprochene Altersgruppe nicht zwingend notwendig - und durch die Fächervielfalt auch nicht leistbar - in allen Fachgebieten bis in das letzte Detail einzutauchen. Zweitens: Didaktisches Können kann man sich nicht anlesen, es braucht Erfahrung. Diese

---

<sup>81</sup> BSB (Bayrische StaatsBibliothek digital) und MDZ (Münchner DigitalisierungsZentrum digitale Bibliothek) stellen das Originalbuch online zur Ansicht

Erfahrung kann einerseits in der unterrichtlichen Praxis gemacht werden, andererseits durch erfahrene Lehrpersonen weitergegeben werden. Dieses handlungsrelevante (konjunktive) Wissen ist orientierungsweisend für die Lern- und Leistungsmotivation, weil das Professionsbild über das didaktische Können und nicht über das Fachwissen rekonstruiert wird. Somit besteht eine schwache intrinsische Motivation, Fachwissen nachhaltig zu lernen. A1f beschreibt in der **GD 2\_3** explizit, was sie sich vom Studium erwartet, nämlich: *„Da möchte man halt schon fit raus gehen aus der PH, dass man (.) richtig Bescheid weiß wie man das jetzt macht in Deutsch und Mathe (4)“* (Z. 232-233). An einer späteren Stelle erklärt sie, was für sie wichtig ist, um den Beruf gut ausüben zu können: *„... dann muss ich wissen wie lerne ich ihnen die Buchstaben und nicht wie (.) keine Ahnung welche Religionen gibt es“* (Z. 310-311) Beide Male verweist sie auf das didaktische Können, also wie Wissen vermittelt wird. Explizit drücken die Teilnehmerinnen der GD-Runde diese Orientierung auch in der nachfolgenden Passage (Z. 290-297) aus. A1f verweist hierin darauf, dass im neuen Curriculum es dann so ist *„dasss dieeee (.) eheeer nur mehr auf das gehen dass wir (.) Wissen haben“* Cm wirft hier den Begriff *„forschenden Habitus erweitern@“* ein, woraufhin alle lachen und A1f beschreibt weiter, dass sie glaubt *„dass das irgendwie weiß ich nicht also mich würde das jetzt nicht so motivieren, da möchte ich lieber irgendwas Praktisches machen was ich dann wirklich machen kann und im Beruf brauche“*. Bf schließt sich an und meint, auch sie würde der angesprochene forschende Habitus *„überhaupt nicht“* interessieren (Z. 294). Eine Gewichtung auf reine Wissensvermittlung und verstärkte Ausrichtung auf das Forschen wird als nicht-motivierend beschrieben. Hingegen wird die Stärke der Pädagogischen Hochschule in Bezug auf die Ermöglichung von Praxiserfahrung als Grund für die Wahl des Studiums dargelegt. Cf legt das offen, indem sie sagt: *„... das war auch irgendwie soo wo ich mir gedacht habe deswegen will ich auch Volksschule studieren, weil es eben so auf die Praxis bezogen war (Z. 298- 300) [...] Weil wenn ich wirklich auf das w-Wissen derweilen während dem Studieren auf das Wissen meinen Fokus lege nachher mach ich es auf der Uni irgendwie fachlich (Z. 300 – 302)“*.

In einer Konklusion bringt diesen Gedanken auch MXf<sup>82</sup> in der **GD 2\_5** (Z. 159-160) explizit zum Ausdruck. Sie meint: *„Generell allgemein der Praxisbezug den man drüben an der Uni jetzt nicht hat wenn man Lehramt oder so studiert das ist eigentlich das Wichtigste (2)“* Der Dokumentsinn, der in dem Gesagten durchscheint, rekonstruiert die Relevanz von Inhalten mit Praxisbezug - demnach gibt es im Studium für die Studierenden kaum etwas Wichtigeres.

---

<sup>82</sup> MXf kann auf ein angefangenes Studium an der Universität Salzburg verweisen.



Nicht nur der Bezug zur Praxis, sondern die unterrichtliche Praxis selbst, ist ein ständig wiederkehrendes Element in den Gruppendiskussionen. Wie schon unter Sequenz 9 angemerkt, kommt ihr eine besondere Stellung zu. Im vierten Semester wurde die herkömmliche unterrichtliche Praxis zugunsten von Citizenship Learning aufgelöst, konkret wurden zwei Wochen Blockpraxis und zwei Wochen Tagespraktikum auf je eine Woche gekürzt, um einen Zeitrahmen zu schaffen, in dem Erfahrungen außerhalb des schulischen Settings, aber in Bezug auf den professionellen Habitus, gesammelt werden konnten. Wie sich diese Erfahrungen abbilden, behandeln die nachfolgenden Sequenzen.

#### Sequenz 18 „Praxis“

Ein wesentlicher Orientierungsrahmen, der sich abzeichnet, ist, dass das Musik-Projekt Noahs Flut im Vergleich und auch in Konkurrenz zur Praxis betrachtet wird. Eindeutig wird diese Interpretation in der **GD 2\_2** (Z. 37-49) rekonstruiert.

- 37 **L2f:** *Ja, weil das ich find halt einfach das-das Noahprojekt jetzt irgendwie (.) das kann*  
 38 *man mit-mit der Praxis jetzt gar nicht gleich stellen irgendwie weil also weil ich ich weiß also ich hab*  
 39 *ja das freiwillige Blockpraktikum gemacht und ähm von meiner Erfahrung her kann ich sagen das ich*  
 40 *in-in der Praxis im Blockpraktikum mehr gelernt hab als wie-dazugelernt hab als wie im Projekt Noah.*  
 41 **Kf:** *Jaa, sicher*  
 42 **V2f:** *#Das sind halt einfach ganz andere Erfahrungen*  
 43 **L2f\_V2f\_L2f:** ..... *L Es sind andere Erfahrungen \_ich glaub das*  
 44 *kann man jetzt nicht so \_ja, ist richtig*  
 45 **Kf\_L2f** im Wechsel: *Ja \_Ja eh aber\_es sind \_ist ja trotzdem-es ist ja (.) weggekommen*  
 46 *(Anm.: die Praxis) es ist ja mit dem\_ das ist ja wahrscheinlich wertvoller für das was wir dann*  
 47 *wahrscheinlich machen wollen \_es ist ja mit dem (Anm.: Projekt Noah) gleichgestellt\_ ja also einfach*  
 48 *weil du halt (.) das machst (.) was du mit-wie du dann auch arbeitest \_mhm\_ oder was du dann*  
 49 *auch machst in der Zukunft (15)*

L2f findet, dass die Erfahrung aus Noahs Flut „gar nicht“ (Z. 38) gleichgestellt werden kann mit der Praxis. Ausgehend von dieser stark formulierten Proposition argumentiert sie, dass sie „im Blockpraktikum mehr gelernt“ bzw. „dazugelernt“ (Z. 40) hat als im Projekt Noahs Flut. Sie argumentiert weiter, dass sie das zusätzliche freiwillige Blockpraktikum absolviert hat und dort

diese Erfahrung machen konnte. Dass für L2f die Praxiserfahrung sehr wichtig ist, zeigt sich daran, dass sie bereit war, eine zusätzliche Arbeitswoche ohne Gegenleistung (also keine Zeitanrechnung, ECTS oder dergleichen) zu absolvieren. Sie hat diese Woche als für sich gewinnbringend verbucht und hat die Erwartungshaltung, dass ebensolche Erfahrungen bei Noahs Flut gemacht werden können. Diese Erwartungshaltung begründet sie mit der Aussage, dass die Praxis *„ja mit dem (Anm.: Projekt Noah) gleichgestellt“* (Z. 47) ist. Kf validiert die Aussage von L2f, indem sie uneingeschränkt zustimmt. V2f hingegen reflektiert, dass es sich bei Noahs Flut um Erfahrungen *„halt einfach [um] ganz andere Erfahrungen“* handelt. L2f bestätigt diesen Einwand, lässt ihn aber nicht kommentarlos gelten. Sie äußert ihre Unzufriedenheit mit der Situation durch die Aussage *„Ja eh aber [Anm.: die Praxistage sind] ja trotzdem-es ist ja (.) weggekommen“* (Z.45). Das was da *weggekommen* ist, bezeichnet Kf (in regem Wortwechsel mit L2f) als *„wertvoller“* (Z.46) und dokumentiert damit wiederum den Orientierungsrahmen, den die Gruppe bezüglich Praxis aufgestellt hat. Warum die Praxiserfahrung von Kf als wertvoller eingestuft wird, argumentiert sie abschließend prospektiv mit: *„was du dann auch machst in der Zukunft (15)“*(Z.49). Die anschließende Sprechpause von 15 Sekunden zeigt, dass sich alle einig sind mit dieser Aussage und nichts mehr zu dieser Thematik angefügt werden will.

Im **semimaximalen Vergleich** zeigt sich ein weiterer negativer Gegenhorizont in der **GD-2\_1**. Hier zeigt A2f auf, dass für sie das Projekt Noahs Flut *„jetzt nicht soo (.) gewinnbringend“*(Z. 247) war, weil, wie sie argumentiert, *„ich ja auch nicht so wie ihr keine Gruppen hab also keine Klasse die ich betreue sondern die Abendkasse mach, das ist dann das wo ich mir denke also pffff also ja.“* (Z. 247-249) Da sie im Musikprojekt nicht direkt mit Menschen arbeitet, ist die Situation für sie nicht zufriedenstellend. Doch selbst die konkrete Arbeit mit Menschen wird, in Bezug auf einen positiven Effekt, auf den Altersbereich >Kindheit< spezifiziert. Jf beschreibt, dass für sie das Projekt Noah nicht motivierend, sondern eher im Gegenteil demotivierend wirkt, weil sie einerseits findet *„dass-dass Noah momentan einfach nur (.) zeitaufwendig ist“* (Z. 266). Und andererseits fällt es ihr schwer etwas Positives am Projekt Noahs Flut zu finden, weil sie *„auch z.B. eine Gruppe mit lauter 15 bis 16-jährigen Gymnasienkinder“* (Z. 269-270) zu betreuen hat und sich auf Grund des Alters der Kinder bzw. Jugendlichen in der Betreuungsaufgabe schwer wiederfindet. Hier lässt sich sowohl ein Anreizdefizit als auch ein Wirksamkeitsdefizit laut Rheinberg (2011) feststellen und es kommt somit nicht zum gewünschten Aneignungsprozess im Sinne des gesellschaftlichen Lernens. Im **minimalen Vergleich** wird des Weiteren ein positiver Gegenhorizont von Ef eingebracht, der sich auf ihre persönliche Entwicklung bezieht. Sie meint, dass Noahs Flut *„auf die Sicht mit Kindern*

*jetzt nicht so viel wie auf mein privates Leben“ (Z. 321) gebracht hat. Sie legt somit nicht den >Maßstab Praxis< an, damit die Erfahrung für sie eine positive Bewertung finden kann, und sie zeigt bei Noahs Flut motivierte Aktivität. Dies lässt sie auch explizit in die GD einfließen, indem sie sagt, dass sie diese Erfahrung „ganz toll“ (Z. 324) findet. Bezogen auf das „Volksschulstudium“ meint sie: „... vielleicht lern ich dadurch indirekt was mir jetzt noch nicht so auffällt oder entwickle ich dadurch mein oder ja Präsenz ja die man jetzt noch nicht sieht, die wahrscheinlich dann noch rauskommt“ (Z. 324-327). Diese reflexive Betrachtung ihres Lernprozesses ermöglicht es Ef, ihre eigene Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeit zu konzeptualisieren. Dies ist ganz allgemein im Sinne der Lern- und Leistungsmotivation und speziell im Sinne des Citizenship Learning. Grundsätzlich ist Jf im Studium „@schon voll motiviert@ weil es mir einfach Spaß macht und weil es mir einfach taugt und weil ich einfach weiß, OK das will ich machen“ (Z. 313-315).*

Einen weiteren positiven Gegenhorizont, der ebenfalls auf eine reflexive Betrachtung des Projektes Noahs Flut verweist, bringt Nf in der **GD 2\_5** zum Ausdruck. Auf die Frage „Welche Erfahrungen sind für das eigenes Vorankommen im Studium, aber auch im Privaten nützlich?“ antwortet sie:

122 Nf: #00:09:26-2# *Ja das Witzige ist, dass mir dann doch gleich wieder, weil doch immer gesagt wurde*  
123 *was bringt uns Noah und so, ahm aber da schießt mir eben gleich wieder Noah in den Kopf, weil wir*  
124 *haben ja nicht nur Kinder betreut und alles, wir mussten auch ähm viel mit anderen Erwachsenen auf*  
125 *einer ganz anderen Ebene kommunizieren, ausmachen ähm und hat da eigentlich auch schon viel*  
126 *Verantwortung getragen mit dem Projekt die einem bestimmt auch irgendwie weiterbringen*

Nf findet es selber „witzig“ (im Sinne von erstaunlich, Z. 122), dass ihr in Bezug auf das eigene Vorankommen das Projekt Noahs Flut „*doch gleich wieder*“ (Z.122) einfällt. Dass sie das erstaunt, argumentiert sie damit, dass das Projekt von den Studierenden „*immer*“ kritisch hinterfragt wurde, und zwar im Sinne von „*was bringt uns Noah*“ (Z. 122, 123). Sie geht in ihrer Beschreibung über den schulischen Aspekt der Kinderbetreuung hinaus („*nicht nur Kinder betreut*“ Z. 124) und nennt weitere Ebenen (z.B. die Kommunikationsebene mit Erwachsenen, Z. 125), die zu einem Erkenntnisgewinn führen und für die eigene Entwicklung als positiv erkannt werden, jedoch noch nicht eindeutig („*bestimmt auch irgendwie weiterbringen*“ Z. 126) einem professionellen Habitus zugeordnet werden.

Sf bringt in der **GD 2\_5** (Z. 92-104) in Bezug zum Projekt Noahs Flut ebenfalls einen positiven Gegenhorizont ein. Sie hat sich „*im Nachhinein überlegt [dass sie] schon viel [im] Umgang mit*

Kindern“ gelernt hat. In ihrer konkreten Aufzählung nennt sie spezifische Aufgaben, die auch im unterrichtlichen Geschehen von Bedeutung sind, wie z.B. das Zusammenhalten der Gruppe, die Verantwortlichkeit beim Busfahren, die Unterstützung der Kinder im Bühnenbereich. Diese Aussage lässt auf eine selbstgesteuerte Zielaktivität schließen, eine zweckorientierte Motivation ohne großen Widerstand (Rheinberg, 2004). Im **semimaximalen Vergleich** lässt sich feststellen, dass Sf, wie eine Reihe ihrer Kolleginnen, einen Vergleich des Projektes Noahs Flut mit der unterrichtlichen Praxis herstellt, darin aber ihre positive Bestätigung findet.

Ein letzter positiver Gegenhorizont diese Thematik betreffend wird an dieser Stelle angeführt, weil er einen weiteren Aspekt mitbringt, der durch Noahs Flut bewusst gemacht werden konnte. In der **GD 2\_4** beschreibt L1f ein „Aha-Erlebnis“ (Z. 79) in Bezug auf Beziehungsarbeit. Sie sagt, dass man *„durch so ein Projekt die Kinder ganz ganz anders kennenlernt“* und dass diese Erfahrung *„auch die anderen bestätigt haben“*. Dieses *ganz anders* beschreibt L1f mit *„weil du ganz anders mit denen umgehst und ganz- auf eine andere Art und Weise“* (Z. 84). Auf Nachfrage durch die Diskussionsleiterin erörtert L1f, was sie mit dem *anders* meint und führt aus: *„... es geht nicht-es geht nicht wirklich um Leistung“* (Z. 91, 92). Explizit sieht sie demnach den Unterschied in der schulischen Arbeit und dem Citizenship Learning auf der Leistungsebene, die bei Letzterem wegfällt. Dadurch bleibt Zeit, es entsteht eine engere Beziehung zu Kindern. *„...dass die Beziehung zu den Kindern sowas enorm Wichtiges ist @wissen wir schon seit Anfang an@“* (Z. 99), meint L1f, aber auf Grund der realen Erfahrung im Musik-Projekt Noahs Flut kann sie sich *„voll viel mitnehmen für das nächste (.) äh fürs @ nächste Leben@“* (Z. 98). Wobei mit dem *nächsten Leben* definitiv das Arbeitsfeld Schule gemeint ist.

#### 5.4 KURZRESÜMEE DER GRUPPENDISKUSSIONEN RUNDE 2

Die tragenden Elemente, die von den Studierenden in den Gruppendiskussionen der Runde 1 rekonstruiert wurden, sind auch die wesentlichen Elemente nach dem zweiten Studienjahr.

- **Selbstreguliertes Lernen**

Die Möglichkeiten der Selbstregulation, die im Rahmen des Musik-Projektes Noahs Flut (angesetzt im Sinne des Citizenship Learnings) gegeben sind, werden als herausfordernd, anstrengend und stark polarisierend wahrgenommen. Es dokumentiert sich, dass die Erfahrungen aus den Schulpraktischen Studien (umgangssprachlich kurz als Schulpraxis

bzw. Praxis bezeichnet ) von den meisten teilnehmenden Studierenden als wichtiger und wertvoller eingeschätzt und bewertet werden als die Erfahrungen außerhalb des zukünftigen Berufsfeldes, weshalb es mitunter auch zu Widerständen im Musik-Projekt kommt. Die Selbstregulation zeichnet sich im Sinne der Rückkoppelungsschleife >covert self-regulation< ab, die dazu beiträgt, die eigenen kognitiven und affektiven *States* (aktuellen Motivationslagen) anzupassen. Wird dem Lerninhalt Sinn zugeschrieben (dies geschieht vorwiegend in Verbindung mit der unterrichtlichen Praxis), findet eine vertiefende, eigenständige Auseinandersetzung mit der Materie statt, trifft dies nicht zu, wird der Leistungseinsatz in der Weise reguliert, dass Anstrengung vermieden wird.

- **Die Gruppenzusammengehörigkeit**

Die Gruppe ist nach zwei Jahren noch fester zusammengewachsen, das Verhältnis wird mit „familiär“ umschrieben. Sie trägt dazu bei, sich gegenseitig zu motivieren, zu unterstützen und effizient zu arbeiten. In Bezug auf das Musik-Projekt Noahs Flut wird die Gruppe bezüglich der Motivation auch als gespalten erlebt, jedoch wird davon ausgegangen, dass diese Situation „nach Noah“ wieder in den Ausgangszustand (nämlich in allgemeine Motiviertheit) zurückkehrt. Somit ist die Gruppe als Motivationsfaktor nach wie vor ein wesentliches Element.

- **Die unterrichtliche Praxis bzw. der Praxisbezug**

Die unterrichtliche Praxis zeichnet sich durchgängig als wesentlicher Motivationsfaktor ab. Es wird ihr uneingeschränkt Sinnhaftigkeit zugestanden, und das Bedürfnis nach Sicherheit in diesem Handlungsfeld veranlasst die Studierenden zu einem Präventionsfokus, d.h., es gibt eine Aufmerksamkeitsausrichtung. Diese geht in Richtung Erfahrung sammeln für den künftigen Berufsalltag. Das Denken der Studierenden ist durchgängig prospektiv an der Arbeit mit Kindern ausgerichtet, dies steht für sie bei allem Lernen und Handeln im Vordergrund.

## 5.5 GRUPPENDISKUSSIONEN RUNDE 3

Am Ende des sechsten Semesters und somit generell zum Ausbildungsende wurden weitere fünf Gruppendiskussionen (**GD 3\_1 bis 3\_5**) mit den 20<sup>83</sup> verbliebenen Studierenden des Pilotprojektes ABC 3<sup>plus</sup> durchgeführt.

Dieses Semester wurde einerseits bestimmt durch die in Einzelarbeit zu verfassende Bachelorarbeit und andererseits durch eine Studienfahrt nach Berlin, die unter dem Motto >Schulen, die es anders machen< stand. Dabei wurden vier Grundschulen<sup>84</sup> besucht und mit dem Blick der >Erfahrenen< hospitiert. Das Ende der gemeinsamen Ausbildungszeit gestaltete sich als ein zentraler Punkt im sechsten Semester.

Die Auswahl der zu interpretierenden Sequenzen erfolgte wie in den vorangegangenen GD-Runden nach den unter Kapitel 5 beschriebenen Kriterien.

### Tragender Themenbereich: Selbstreguliertes Lernen (aus GD-Runde 3)

#### Sequenz 19 „Selbstregulation“

Auf die Frage, was den Studierenden in Bezug auf das eigene Lernen rückblickend auf die drei Studienjahre wichtig erscheint, antwortet A3f in der **GD 3\_4** folgendermaßen:

- 81 A3f: *Ja einfach auch diese Entscheidungsfreiheit zu haben und auch wenn man*  
82 *vielleicht nur @glaubt@ man hat die Entscheidungsfreiheit@ ähm das ist, finde ich, wichtig.*  
83 *Also dass man das Gefühl hat man darf jetzt selbst bestimmen, weil das-das ist ja so das Ziel*  
84 *von jedem Menschen dass er sagt, ich möchte (.) über mich selbst bestimmen können und das*  
85 *glaube ich, haben wir (.) erleben dürfen und haben das gut ahm mitbekommen und können es*  
86 *glaube ich auch so den Kindern dann weitergeben*

A3f nennt als wichtigen Faktor für das Lernen „*diese Entscheidungsfreiheit*“ (Z.81), was im Sinne der Selbstbestimmtheit und in Verbindung mit der gegebenen Möglichkeit der Selbstregulation gelesen wird. Auf einer metakognitiven Ebene stellt sie lachend fest, dass dies wichtig ist, selbst wenn man nur *glaubt* (Z. 82) die Entscheidungsfreiheit zu haben. Sie erläutert diese Einschätzung

---

<sup>83</sup> Eine Studentin musste sich aus gesundheitlichen Gründen beurlauben lassen.

<sup>84</sup> Evangelische Schule Berlin Zentrum, Erika-Mann-Grundschule, Spreewald-Schule, Werbellinsee Grundschule

durch die Hintergrundinformation, dass es um ein *Gefühl* (Z. 83) von Selbstbestimmtheit geht. Eine Lesart, diese Aussage zu verstehen, ist, dass es somit für die Lern- und Leistungsmotivation nicht zwingend notwendig ist, Lernende tatsächlich real und in allen Belangen ein Mitentscheidungsrecht zu geben, sondern bereits ein geringes Ausmaß an Autonomie zu diesem positiven Empfinden führt. In Folge spricht sie von einem Autonomiebedürfnis, das von ihr als Ziel aller Menschen benannt wird. Damit knüpft sie an die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) an, die neben den Bedürfnissen nach Kompetenz und sozialer Eingebundenheit die Selbstbestimmung als drittes Grundbedürfnis postulieren. Für die Pädagogik bedeutet das, dass „mit qualitativ hochwertigen Lernergebnissen [...] v.a. dann zu rechnen [ist], wenn die Motivation durch selbstbestimmte Formen der Handlungsregulation bestimmt wird“ (ebda. S. 234), und dies entspricht dem Ansatz Selbstregulierten Lernens. A3f spricht explizit aus, dass sie (also die Studierenden) diese Erfahrung *erleben durften* (Z. 85), und verweist damit auf die Komponente, dass im Rahmen des Studienversuches ABC 3<sup>plus</sup> Lernbedingungen geschaffen wurde, die den angestrebten Lernprozess der Selbstregulation ermöglichen.

Sie stellt fest, dass sie *glaubt*, dass sie (und hier bezieht sie sich auf alle) diese Erfahrung an die (Schul)Kinder weitergeben können (Z. 86). Damit führt sie die schulische Praxis ins Feld und zeigt ein prospektives Denken im Sinne der zentralen pädagogischen Auffassung John Deweys. Geht es nach ihm, sollen schulische Bildungsprozesse vielfältige Gelegenheiten zu selbstbestimmten Lernerfahrungen bieten (Neubert, 2006, S. 227).

Im **semimaximalen Vergleich** mit der **GD 3\_5** zeigt sich, dass auch hier die „*Entscheidungsfreiheit*“ (Z. 512) eine wichtige Rolle spielt. Als positiver Gegenhorizont kann die Aussage von L1f angefügt werden. Sie meint auf die Frage, was sie im eigenen Unterricht umzusetzen versuchen wird:

512 „Und dass Entscheidungsfreiheit Motivation gibt (1) also ich-ich hab mir gedacht,  
513 wenn-wenn ich den-oder hab das selber jetzt erlebt, und weiß, das wird bei den Schülern auch so  
514 sein, dass wenn ich ihnen eine Entscheidung in die Hand gebe und sie das dann selber entscheiden,  
515 dann ähm ist ihre Motivation viel größer (.) dran zu arbeiten

Auffallend ist, dass L1f in dieser argumentativen Beschreibung dieselbe Begrifflichkeit (*Entscheidungsfreiheit*, Z. 512) wie A3f in der **GD 3\_4** verwendet. Auch L1f gibt als Hintergrundinformation in ihrer beschreibenden Textpassage mit, dass sie diese Entscheidungsfreiheit *selber erlebt* hat (Z. 513) und dass das dazu führt, dass sie *weiß* (Z. 513), dass das Lernen dann bei den Kindern motivierter erfolgt. Diese Aussage wird von allen weiteren

Teilnehmerinnen der **GD 3\_5** bestätigt und durch ein Beispiel aus dem Blockpraktikum konkret ergänzt. Bf sagt in diesem Rahmen, dass sie beim Projekt, bei dem die Kinder das Thema selbst entscheiden durften, gemerkt hat *„dass die Motivation bei den Kindern einfach irrsinnig (.) hoch ist, im Vergleich zum normalen Unterricht“* (Z. 519-521). Sie verwendet eine Extremformulierung (*irrsinnig*), um zu verdeutlichen, um wie viel motivierter ihrer Meinung nach die Kinder aufgrund der Möglichkeit der Selbstregulation bzw. des Mitbestimmungsrechtes agiert haben. Es manifestiert sich in diesen Äußerungen somit eine kollektive Erfahrung in Bezug auf Selbstreguliertes Lernen, die dazu führt, kindgerechte Formen der Selbstregulation jedenfalls in der schulischen Praxis auf Grund von erwarteter höherer Lern- und Leistungsmotivation einsetzen zu wollen. L1f ist im Unterschied zu A3f sogar sicher, dass diese Lernstrategie zu *größerer* (Lern- und Leistungs)*Motivation* (Z. 515) bei den Schülerinnen und Schülern führt. Dies spiegelt sich in der Aussage wider, dass sie *weiß, dass das so ist* (Z. 513), während L1f den Terminus *>glauben<* in ihrer Aussage verwendet. Damit zeigt L1f hier ein konkreteres Bild von sich selbst, mit einer selbstregulierten Lehrform agieren zu können, als A3f, und auch sie projiziert unmittelbar auf die schulische Praxis und zeigt eine prospektive Denkweise auf. Auch in der **GD 3\_3** findet sich ein dem Orientierungsrahmen entsprechender positiver Gegenhorizont: wenn Jf erklärt, dass sie mit den Schulkindern *„viel Freiarbeit“* (Z. 329) durchführen möchte, weil *„dann die Kinder eben lernen, sich das selber einzuteilen, und ahm (.) dann nicht irgendwie gezwungen sind“* etwas zu machen, was ihnen gerade aus verschiedenen Gründen schwer fällt.

In anderer Form spiegelt sich die Erfahrung mit dem Selbstregulierten Lernens in der **GD 3\_2** wider. A5f beschreibt in einer Textsequenz, dass sie bezogen auf die Gruppenarbeiten eine neue Lernerfahrung gemacht hat. Obwohl zuerst gemeinsam das Lern- bzw. Arbeitskonzept überlegt wird, *„teilt man es [dann] auf und dann trifft man sich erst wieder, wenn man sich damit befasst hat und jeder in seinem Teilbereich noch genauer Experte geworden ist und dann trifft man sich halt wieder.“* (Z. 289-295) Hier wird sichtbar, dass die Lernenden die Selbstregulationsmöglichkeit nützen, um sich in einem bewussten Wechsel zwischen gemeinsamem und alleinigem Eintauchen in den Lernstoff zu *Experten* bzw. Expertinnen zu machen. Dies impliziert eine Wahlmöglichkeit des Themenbereiches, des Lernortes und der Lernzeit, aber auch der Methode oder, wenn nötig, der Rückkoppelungsschleifen, wenn etwas nicht verstanden wurde. In **GD 3\_3** wird diese Lernform auch von A4f genannt: *weil ich das zuerst selber lerne [...] oder vielleicht die andere mit der ich lerne eine andere Ansicht hat [...] das bringt oft noch viel* (Z. 65-69).



Generell wird im **semimaximalen Vergleich** über alle 5 Gruppendiskussionen der Runde 3 sichtbar, dass dem Selbstregulierten Lernen eine essenzielle Lernfunktion zugeschrieben wird. Nicht nur für den eigenen Lernprozess wird die Strategie von den Studierenden angenommen, sie wird so weit verinnerlicht und für Wert befunden, sie an zukünftig zu unterrichtende Schulkinder weitergeben zu wollen. Diese Wahrnehmung kann im Sinne der Resonanzpädagogik nach Rosa & Endres (2016, S. 50) verortet werden. Gefragt nach der Unterrichtsform, in der wechselseitige Stimmen am besten Gehör finden, antwortet er, dass es wichtig ist,

„die Elemente wechselseitig zu balancieren und ins richtige Verhältnis zu setzen. Offener Unterricht und die Idee des autonomen Lernens waren wichtige Konzepte gegen einen überzogenen Frontalunterricht, in dem es in erster Linie darum ging, die richtige Antwort auszusprechen, oder in dem Schüler oft stillgestellt oder berieselt wurden. So kann Bildung nicht gelingen. Deshalb waren und sind diese Formen des Selber-Ausprobierens und des Selbstbestimmt-Arbeitens so wichtig, um Selbstwirksamkeitserfahrungen machen zu können“.

Inwieweit sich der eigene Lernprozess (weiter)entwickelt hat und das Interesse angesprochen wird, spiegelt sich in der Sequenz 20 wider:

#### Tragender Themenbereich: Lernmotivation & Interesse (aus GD-Runde 3)

##### Sequenz 20 „Lernen für Prüfung/Noten vs. Lernen für sich selbst“

AMf rekonstruiert in der **GD 3\_5** in Bezug auf den eigenen Lernprozess die eigene Lernerfahrung im Vergleich zum schulischen Lernen mit folgender Erkenntnis:

- 169 AMf\_Bf\_AMf: *In der Schule kommt mir vor, geht es eher um Wissensaneignung*  
170 *und @jetzt wird es witzig, da geht es um @Kompetenzen@ **nein**, aber das stimmt wirklich@*  
171 *also es geht einfach (.) ja. nicht mehr um das, dass ich mich hinsetze und ahm weiß ich nicht,*  
172 *das auswendig lerne und nach drei Tagen hab ich das wieder vergessen, sondern es geht*  
  
173 *darum dass ich das nachhaltig dann für mich hab und das auch weiter nehmen-mitnehmen*

174 kann in den Schulalltag dann. (1) *\_Mhm\_* zumindest in (.) vielen Fächern.

AMf nennt explizit den Erwerb von Kompetenzen als Lernertrag für sich. Dass das für sie eine wichtige Erfahrung darstellt, wird durch die in Z. 170 in Lachen gerahmte Verstärkung *@ nein, aber das stimmt wirklich@* angezeigt. Sie betrachtet selbstreflektiert ihr Tun und erkennt jetzt, dass es ihr „*einfach (.) ja. nicht mehr um [...] das auswendig lernen*“, sondern um eine Nachhaltigkeit beim Lernen geht. Sie argumentiert hier einerseits im Sinne eines gelungenen Theorie-Praxis-Transfers, wenn sie sagt, dass sie das auch in den *Schulalltag* mitnehmen kann (Z. 174), andererseits auch im Sinne eines strategischen Prozesses, der auf eine Optimierung von Lernen (Zimmerman, 1990) hinzielt: Sie hat das Gelernte *dann für sich und* vergisst es nicht so schnell (Z. 172-173). Die Aussage wird von Bf zwischenzeitlich mit einem *Mhm* bestätigt. Damit spiegelt AMf den Orientierungsrahmen, der für die Gruppe in Bezug auf ihr Lernen charakteristisch ist: Lernen für das professionelle Selbst, für den zukünftigen Berufsalltag. Im **semimaximalen Vergleich** nennt L2f in der **GD 3\_2** als Beispiel, dass wenn sie für eine Einzelprüfung gelernt hätte anstatt für Gruppendiskussionen, „*dann hätte sie es wahrscheinlich auswendig gelernt oder so und dann hätte ich es wieder vergessen*“ (Z. 104-106). Jf äußert in der **GD 3\_3**, dass für das Lernen „*nicht das Hinsetzen und auswendig, auswendig, auswendig, sondern wirklich damit befassen*“ (Z. 288-289) wichtig ist. Und in **GD 3\_4** antwortet A1f auf die Frage, wohin man das Lernen lenken muss: „*Dass man sich selber mit seinem eigenen Prozess auseinandersetzt und man nicht für jemanden anderen lernt [...]*“ (Z. 63-64). Was die Einzelsequenzen eint, ist, dass eine veränderte Einstellung dem Lernen gegenüber vorliegt. Es ist ein Wechsel vom rein rezipierenden bzw. registrierenden Lernen zum bewussten, intendierten<sup>85</sup> Lernen sichtbar. Auswendiglernen wird hier als Negativbeispiel von den Studierenden angesprochen. Dies wird in der Literatur oft als mechanisches Lernen (Steindorf, 2000, S. 57) bezeichnet und gering gewertet, wobei es nicht zwingend so zu sehen ist. Schiefele (1669, zit. nach Steindorf, 2000) unterscheidet grundlegend zwei Arten von Lernprozessen, indem er das Lernen von Tatsachen dem verstehenden Lernen gegenüberstellt. Faktenlernen ist vielfach in der Schule bei den Schülerinnen und Schülern ein notwendiger Tatbestand, um elementare Sachverhalte grundzulegen. Darauf können komplizierte Denk- und Lernleistungen (wie dies z.B. das Studium erfordert) aufsetzen (vgl. ebda, 2000). Dies

---

<sup>85</sup> Holzkamp (1995, S. 184) definiert intendiertes Lernen als eine „bestimmte Haltung [...], durch welche ich mir bewußt (sic!) vornehme, nicht so weiterzumachen wie bisher (dies hat ja nichts gebracht), sondern erst einmal soweit Orientierungen zu finden, daß (sic!) ich Hinweise dafür, wo es hier in welcher Weise etwas zu lernen geben könnte, finden [...] kann.“

kommt dementsprechend in der Hochschule zum Tragen, was wiederum auch der Forderung des Leitbildes von ABC 3<sup>plus</sup> entspricht: Weg vom Auswendiglernen hin zur Umsetzung von Wissen in Können (siehe dazu 3.1: Ziele und angestrebte Lernprozesse des Pilotprojektes).

Ebenfalls im Rahmen der Lernmotivation, aber mit dem Fokus auf der Sinnhaftigkeit und dem Interesse wird die Sequenz 21 behandelt. Nochmals stammt die einleitende Hauptsequenz aus der **GD 3\_5**. Die Studierenden diskutieren, welche Elemente oder Faktoren für die Lernmotivation ausschlaggebend sind.

#### Sequenz 21 „Sinnhaftigkeit und Interesse“

414 L1f: #00:27:26-9# Ja, dass es Sinn macht. Also ja ich meine man braucht immer (.) so @sind  
415 die Menschen wahrscheinlich@ man fragt immer nach einem Sinn und nach einem Warum.  
416 Warum brauch ich das jetzt? Warum mach ich mir-warum brauch ich die-muss ich die Energie  
417 jetzt dafür aufwenden und wenn man das beantworten kann, dann hat man mehr Motivation  
418 M2f: #00:27:45-4# Ja. weil man sich selber was davon mitnehmen kann als (.) wenn man sagt,  
419 OK, (.) erstens interessiert es mich nicht, zweitens brauche ich es nicht, (.) dann ist glaube ich  
420 die Motivation was zu lernen auch nicht da.

L1f setzt mit ihrer Aussage eine Fortführung, eine ergänzende Stellungnahme zu einigen Punkten, die die Diskussionsteilnehmerinnen bereits auf die Frage eingebracht haben. Nachdem bereits das Interesse, der Zweck, die Lebenswelt der Kinder und die Arbeit in der Gruppe als wichtige Elemente für die Lernmotivation genannt wurden (Z. 400 - 413), ergänzt L1f explizit den *Sinn* als weitere wichtiges Element. Sie argumentiert in generalisierender Form und in einer allgemeinen Gültigkeit, dass die Menschen immer nach einem *Sinn* fragen (Z. 415), und kommt zu dem Schluss, dass, wenn es gelingt, diese Frage zu beantworten, mehr Motivation gegeben ist, die anstehende Aufgabe bzw. Arbeit zu erfüllen. Dies ist insofern eine wesentliche Aussage, da sie in Bezug auf die Selbstregulation in dem Sinne gelesen wird, dass, wenn Menschen und deren soziale Systeme als autopoietische Systeme<sup>86</sup> gesehen werden, sie „die eigene Steuerung selbst erzeugen, indem sie ihren eigenen Sinn selbst bilden“ (Rückriem & Erdmann, 2009, S. 26). Dies führt in der Folge dazu,

---

<sup>86</sup> Verstanden als Systeme, die sich selbst erhalten, vor allem aber auch wandeln und erneuern können.

dass es als notwendig erachtet wird, Lernende über ihr Lernen selbst- bzw. zumindest mitbestimmen zu lassen. Dr. Georg Rückriem (Professor für Systematische Pädagogik an der Universität der Künste in Berlin) verweist darauf, dass Sinnbildung mit einer gesellschaftlichen Bedeutung verknüpft ist und Menschen ihre Sinnbildungsprozesse im Rahmen bekannter Traditionen entwickeln. Im Wesentlichen geht es somit um die Frage, welcher Sinn einer Sache beigemessen wird. Diese Frage beantwortet M2f nahtlos anschließend an die Aussage von L1f. Nachdem sie deren Gedanken bejaht, argumentiert sie, dass etwas Sinn macht, wenn *man sich selber was davon mitnehmen kann* (Z. 418). Wie es dazu kommt, führt sie weiter in Form von Negativbeispielen aus. Besteht kein *Interesse und brauche ich es nicht*, wird ihrer Ansicht nach *keine Motivation* zum Lernen gegeben sein (Z. 419-420). Im Umkehrschluss ratifiziert sie damit die Wichtigkeit von Interesse und Sinnbildung für das Lernen. Dies spiegelt sich nochmals in den negativen Gegenhorizonten, die in den **GD 3\_1** und **3\_2** eingebracht werden. Vorlesungen bzw. Vorlesungsprüfungen werden stark auf ihre Sinnhaftigkeit hinterfragt. M3f meint, dass es für sie *„immer noch nicht ersichtlich [ist] warum ich den geschichtlichen Hintergrund vom Sachunterricht so genau kennen muss? und (.) ja. (1) dass einfach eine Prof-Professorin vorne steht und aus einem Buch vorliest macht halt auch (.) einfach wenig Sinn weil dann kauft man sich das Buch und liest es selber. Ja.“* (**GD 3\_1**; Z. 94-98) Sie argumentiert hiermit auch im Sinne der Selbstregulation, wenn sie meint, dass sie sich Inhalte selber erlesen kann. Das Lernen auf Vorlesungsprüfungen wenig nachhaltig Wissen sichert, dem schließt sich Kf an, die explizit zugibt, dass *„es halt einfach das Lernen das wir in den Vorlesungen gehabt haben, da weiß ich das(.) das meiste nicht oder (.) @bin ich mir bewusst@ dass das meiste einfach nicht mehr da ist [...], weil ich es ja wirklich auch nur für die Prüfung gelernt habe, wenn ich ehrlich bin @(1)@ ja das ist eben das (.) Negativbeispiel dazu.“* (**GD 3\_2**; Z. 114-115). Hier steht lediglich das Leistungsmotiv, eine Lehrveranstaltung abzuschließen, im Vordergrund. Nicht ausgesprochen wird, wie hoch die Leistungserwartung in solch einem Fall angesetzt ist.

Im **minimalen Vergleich** gilt es in der **GD 3\_5** noch eine interessante Textsequenz zur komparativen Analyse heranzuziehen, in der es ebenfalls um Sinnhaftigkeit und deren Bedeutung für das Lernen geht. Darin fragt sich L1f selbst, wie ihr Lernen am einfachsten fällt und an welche Lernsituationen sie sich erinnert:

133 z.B. dieses Stefan Zweig Projekt hab ich echt nicht sinnvoll gefunden? ähm oder war sehr sehr  
134 viel Arbeit, aber jetzt im Nachhinein denke ich mir wenn man wem was beibringen will, wie geht  
135 es am besten? Natürlich kann ich mich an alles erinnern was wir da in dem Film gemacht haben,  
136 also von dem her, ich-wenn ich jetzt zurückschaue, bei welchen Lehrveranstaltungen hab ich  
137 am meisten mitgenommen, dann war das das wo-wo man selber auf was draufgekommen ist,  
138 selber was erarbeitet hat, was gecheckt hat ähm \_mhm\_ und so und dann-dann hat vielleicht  
139 das Projekt an sich (.) keine Ahnung, kann man die Sinnhaftigkeit hinterfragen, aber (.) da war  
140 was dabei, was ich jetzt weiß, ok so mag ich es mit den Schülern auch machen, dass sie was (.)  
141 lernen“

Um das Ausmaß des genannten Stefan Zweig-Projektes (Z. 133) zu verstehen, wird es an dieser Stelle kurz beschrieben. In Folge ist dieses Projekt auch für die Sequenz 23 relevant.

Im Zuge der Umbenennung der PH Salzburg in PH Salzburg Stefan Zweig wurde seitens des Rektorates eine mediale Aufbereitung und Begleitung angefragt. Die Lehrperson, die damit betraut wurde, stimmt dem Vorhaben unter der Prämisse zu, es nur mit der Pilotgruppe zu machen, da er diese bereits kannte und die Gruppe unter seiner Anleitung bereits technisch sehr versiert geworden war. Zu diesem Zeitpunkt war die Gruppe durch Erasmusaufenthalte stark reduziert (12 Personen bildeten den anwesenden Kern im 3. Semester) und musste das Vorhaben zum Großteil zusätzlich zu den laufenden Semesterarbeiten bewältigen. Die Gruppe wurde gefragt, sie stimmte zu – ohne ein fertiges Drehbuch vor sich zu haben. Es entstanden 3 Kurzfilme<sup>87</sup> zu verschiedenen Themen rund um Stefan Zweig sowie eine Live-Sendung (Podiumsdiskussion), die sowohl von den Studierenden moderiert als auch technisch betreut wurde. Die Podiumsdiskussion fand im großen Hörsaal an einem lehrveranstaltungsfreien Vormittag für die Studierenden statt. D.h., dieser Tag wurde zusätzlich von ihnen eingebracht. Die geäußerte Frustration speist sich aus Sicht der Studierenden daraus, dass kaum andere Studierende und wenige Lehrende bei der Live-Übertragung anwesend waren, und aus dem Gefühl, dass die erbrachte Leistung seitens des Rektorates nicht die besondere Erwähnung fand, die sich die Studierenden gewünscht hätten.

Das beschriebene Arbeitsprojekt (innerhalb des Studienversuches) hat L1f, wie sie betont, anfänglich überhaupt nicht sinnvoll erlebt. Im Sinne einer *self-reflection* (Zimmermann, 2000)

---

<sup>87</sup> Abrufbar auf der Homepage der PH Salzburg Stefan Zweig-> Zweig-Stelle -> Workshops [Stand: 3.8.2016]

betrachtet sie das Zielkriterium - etwas zu lernen – rückblickend aus einer metakognitiven Perspektive, durch die es zu einer Selbsteinschätzung (*Natürlich kann ich mich an alles erinnern...;* Z. 135) durch Selbstevaluation kommt (*...bei welchen Lehrveranstaltungen hab ich am meisten mitgenommen, dann war das das wo-wo man selber auf was draufgekommen ist, selber was erarbeitet hat, was gecheckt hat* Z. 136-138). Sie ist sich jetzt ihrer Lernergebnisse bewusst. Die Möglichkeit, sich Inhalte auf weiten Strecken selbstreguliert zu erarbeiten (wie es im Fall des Projektes Stefan Zweig grundgelegt war), wird rückblickend positiv betrachtet. L1f überträgt diesen erlebten Prozess prospektiv auf die künftige Berufspraxis und stellt damit wieder eine Theorie-Praxis-Verbindung her.

Die Fokussierung auf das künftige Berufsfeld wird auch in **GD 3\_1** thematisiert. MXf hält dies dezidiert fest, wenn sie sagt, sie glaubt, das Wichtigste ist zu wissen, dass man das Gelernte für die *Zukunft, für den Lehrerberuf* braucht (Z. 263). Alleiniges Interesse an einer Sache, einem Gegenstand führt dabei ihrer Meinung nach nicht zum gewünschten Effekt. Das verdeutlicht sie an einem Beispiel: Sie würde nicht aus Eigeninteresse heraus weben lernen, aber – und hier argumentiert sie mit der Sinnhaftigkeit – wenn man weiß, dass man es braucht, dann ist das ein *richtiger Motivationsfaktor*. Sie führt weiter ins Feld, dass, wenn man etwas *dann plötzlich kann*, dann folgt auch *das Interesse* (Z. 262 - 266). Dies entspricht dem Konstrukt der Anstrengungsvermeidungshaltung. Erst durch Druck von außen wird ein Zwang auf die handelnde Person ausgeübt. Da die Zielperspektive auf Grund der Praxis-Relevanz jedoch sinnvoll erscheint bzw. als sinnvoll erlebt wird, wird sie im vorliegenden Fall von MXf angenommen und der Anstrengungsvermeidungshaltung somit entgegengewirkt.

Neben den bisher rekonstruierten Wahrnehmungen der Studierenden in Bezug auf die Lernmotivation spielt auch in der Gruppendiskussionsrunde 3 die Gruppe eine tragende Rolle. Die Aussagen dazu nehmen viel Diskussionszeit in Anspruch. Unter dem Fokus der Lernmotivation wird das Lernen in der Sequenz 22 behandelt. Es dokumentiert sich darin das Lernen in der Gruppe als wichtiger, gemeinsamer Orientierungsrahmen.

Sequenz 22 „Gruppe als Motivationsfaktor“

Auf die Frage, was für das eigene Lernen als wichtig wahrgenommen wurde, führt A4f in der **GD 3\_3** mit einer Proposition das Lernen in der Gruppe ins Feld.

- 60 A4f\_Ef\_A4f: #00:05:24-9# *Ja. Also was ich, was mir auch(.) geholfen hat war das Lernen in der*  
61 *Gruppe, also bei Prüfungen \_Mhm\_ wenn wir dann gemeinsam vor-vorbereitet haben, das*  
62 *bringt mir persönlich immer sehr viel und das haben wir vor allem \_stimmt, ja\_ zum Schluss*  
63 *raus immer öfter gemacht und (.)*  
64 **I: #00:05:41-0# *Darf ich fragen, warum es dir sehr viel bringt?***  
65 A4f\_A2f\_A4f: #00:05:43-9# *Mmm, weil ich einfach das zuerst selber lerne und dann aber durch*  
66 *das dass ich es (.) verbalisiere und noch einmal nachfrage oder (.) vielleicht die andere mit der*  
67 *ich lerne eine andere Ansicht hat, und noch einmal was dazu bringt das einfach (1) das Ganze*  
68 *dann festigt und dann erweitert \_ja\_ auch wenn es kurz vor der Prüfung ist, aber das bringt oft*  
69 *noch (.) viel.*  
70 Jf: #00:06:03-9# *Einfach das Darüberreden und gegenseitig Erklären (1)*

A4f bringt in dieser Textpassage, an der am Ende alle 4 Teilnehmerinnen beteiligt sind, den persönlichen Vorteil des gemeinsamen Lernens durch eine Extremformulierung (*immer sehr viel*; Z. 62) zum Ausdruck. Dass die Studentinnen gegen Ende der Studienzeit immer öfter (Z. 63) gemeinsam gelernt haben, verweist auf eine gute Zusammenarbeit in der Gruppe. Die Bereitschaft zur Kooperation und ein Klima, in dem Akzeptanz und Vertrauen herrschen, sind gegeben. Dazu sagt Cf wortwörtlich in der **GD 3\_4**, dass „die Gruppe [] sicher auch dazu beigetragen [hat], dass man sich auch wirklich getraut hat [...]“. Dass es keine nennenswerten Konflikte in der Gruppe gab, bestätigen wiederum die Aussagen der Teilnehmerinnen der **GD 3\_3**. A5f fragt mit einer Entscheidungsfrage nach, ob die anderen auch der Meinung sind, dass es „keine Streits gegeben“ hat (Z. 208). A2f stimmt dem zu und sagt, „Nein überhaupt nicht, gar nicht“ (Z. 209-210). Und auch Jf entscheidet sich für ein *Nein* (Z. 211) auf diese Frage. Damit scheint das Machtmotiv, das in vielen Arbeitsgruppen in Bezug auf Handlungsziele eine besondere Rolle einnimmt (Kleinbeck, 2010, S. 302), hier nicht zum Tragen zu kommen, sondern das Leistungsmotiv herrscht vor. Dies lässt sich festmachen an den Aussagen von A5f und Ef, wenn sie meinen, dass *man sich mit dem anderen darüber freut, wenn er etwas Gutes gemacht hat* (Z. 270) bzw. dass sie sich *gegenseitig helfen, dass sie zu einem guten Ergebnis kommen* (Z. 271-272).

Auf die Nachfrage, warum gemeinsames Lernen viel bringt, führt A4f (in der anfänglich dargelegten Sequenz) weiter aus, dass durch *Verbalisieren* und *Nachfragen* (Z. 66) neue Ideen eingebracht werden und das zur Erweiterung des eigenen Wissens, aber auch zur Festigung des Gelernten führt. Sowohl Ef als auch A2f stimmen dem Gesagten zwischenzeitlich zu. Jf fasst abschließend erklärend zusammen, dass das *Darüberreden und gegenseitige Erklären* (Z. 70) wohl die wesentlichen Momente darstellen. Genau in dem Sinne argumentiert auch A5f in der **GD 3\_2** (Z. 322-325), wenn sie sagt, dass man „*auch ein wenig den Kontakt dann (.) zu anderen [sucht], damit man mit ihnen darüber reden kann, weil es \_genau\_ dadurch(.) vielleicht (.) hat man etwas anders verstanden? oder \_mhm, stimmt\_ gibt es noch mehr Ideen.*“ V2f stimmt dem zwischenzeitlich immer wieder zu, während Kf diese Aussage durch ein „*Stimmt*“ (Z. 326) verstärkt. Es zeigt sich in den Aussagen eine starke Interaktion zwischen den Gruppenmitgliedern. Dies ist laut Kleinbeck (2010; S. 301) auch notwendig für gelungene Handlungsabläufe, die zum Erreichen des angestrebten (Gruppen-)Zieles führen. Und es verlangt nach einem Aufgabentyp, der diese starke Interaktion einfordert. Dies wird als „Interdependente Gruppenaufgabe“ (ebda, S. 301) bezeichnet. Über genau diese Einforderung diskutieren die vier Teilnehmerinnen in der **GD 3\_5**. Der Dialog entwickelt sich aus der Frage heraus, warum sie nicht schon in der Schule so viel zusammengearbeitet haben. Nach einigen vorausgehenden kontroversen Aussagen stellt die Gruppe fest:

- 222 L1f: Weil die Aufgabenstellung nicht so war.
- 223 Bf: Nein, weil es Lehrerabhängig ist, hätte ich jetzt **gesagt**@
- 224 L1f\_Bf\_ L1f: L ja, eben die Lehrer haben nie
- 225 solche Aufgaben gestellt, sondern \_ja\_ es immer nur darum gegangen
- 226 AMf: L aber ich glaub die Frage ist
- 227 warum die Lehrer es nicht gestellt haben@
- 228 L1f: Ja
- 229 Bf: Weil sie es @nicht können@(1)@
- 230 M2f: Ja, sicher (1)
- 231 AMf: L Ja weil da (Anm: im Studienversuch) der Schwerpunkt draufgelegt ist
- 232 M2f: L weil man es einfach nicht gewohnt ist
- 233 L1f: M2f\_ L1f L sie haben es ja
- 234 selber nie anders gesehen \_ja\_ die Lehrer (4)
- 235 Alle: @(. )@
- 236 L1f: Nein und ich-also ich finde hier (.) hier hat



222    *man es lernen müssen weil uns die Professoren rausgefordert haben damit. Also es-es wäre*  
223    *nicht anders gegangen ohne Gruppe (.) du hast es ja-du hast alles in der Gruppe machen*  
224    *müssen. (4)*

In der Sequenz halten die Studierenden fest, dass der Grund, warum Lehrpersonen keine Aufgabenstellung formuliert haben, die die Zusammenarbeit der Schüler/innen fordert, der ist, weil *sie es nicht können* (Z. 229), und sie argumentieren diese Aussage damit, dass das wiederum daher kommt, *weil sie es selber nie anders gesehen haben* (Z. 233-234). Die Studierenden aber haben es lernen *müssen*, weil sie dazu herausgefordert wurden (Z. 237) und es gar nicht anders möglich gewesen wäre aufgrund der Aufgabenstellung. Diese Fremdregulation, die im Endeffekt für ein Erlernen der Selbstregulation sorgt, wird in der Reflexion erkannt. Und es spiegelt sich eine weitere Festlegung des Leitbildes von ABC 3<sup>plus</sup> in diesen Aussagen: „Studierende erleben selbst in ihrem Studium, was sie später in der Schule umsetzen“ (Windischbauer & Seethaler, 2013).

Auch in der **GD 3\_1**, und somit in allen GD der Runde 3, ist die Gruppe als Lernmotivationsfaktor ein Thema. Gleich zu Beginn der Diskussion bringt V1f mit einer Extremformulierung zum Ausdruck, dass sie *wahnsinnig froh* ist, in das Projekt gekommen zu sein. Sie begründet diese Aussage damit, *„weil (.) unsere Gruppe so eine gute Harmonie zusammengebracht hat also das ist (.) also man arbeitet richtig gerne mit der Gruppe zusammen.“* (Z.6). Im **minimalen Vergleich** bringt Nf dies an späterer Stelle insofern zur Sprache, indem sie einen Vergleich mit ihren Erfahrungen aus der Zeit an der Universität darlegt. Dort werde man zum *Einzelkämpfer erzogen* (Z. 148), während man in der Zeit der Ausbildung an der PHS sieht *„dass du (.) viel besser damit irgendwie klarkommst wenn du lernst (.) wenn du dich mit anderen austauscht“* (Z. 149-150)

In dieser Gruppendiskussion bringt M3f als einzig kontrastierende Gegenüberstellung zur ausschließlich positiv besprochenen Gruppendynamik zum Ausdruck, dass sie es *ein bissl schade* findet, die anderen Studierenden nicht so kennengelernt zu haben. Lediglich der Schikurs war dazu eine gute Gelegenheit, *auch andere gute Leute* kennenzulernen (Z. 14-18). Implizit formuliert M3f damit eine Kritik an der stabilen Gruppenkonstellation, bezeichnet aber die eigene Gruppe als *gute Leute*. Dies lässt sich herauslesen an der Partikel *auch*, die die Aussage eben erst auf die Studierenden im Regelstudium überträgt. Der Aussage stimmt MXf zu, indem sie anmerkt, dass der Schikurs *eine super Gelegenheit* dafür war (Z. 19).

Folgender Orientierungsrahmen lässt sich formulieren: Das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit spielt eine - wenn nicht überhaupt die – zentrale Rolle beim Lernen für die Studierenden der Pilotgruppe. Dies wird auch von der Theorie der „basic human needs“ (vgl. Deci & Ryan, 1993; Krapp & Ryan, 2002) getragen. Von den zitierten Autoren wird festgehalten, dass neben dem Bedürfnis nach Kompetenzerfahrung und Selbstbestimmung das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit (auch in Bezug auf die Entwicklung von Interesse und selbstbestimmter Motivation) als wesentliches Element für nachhaltige Lernmotivation gilt. Dieses Bedürfnis wird beschrieben als „das Bestreben, mit anderen Personen innerlich verbunden zu sein, bzw. einer Gruppe von Personen anzugehören, die einen akzeptieren“ (Krapp, 2003, S. 100f). Dies zeichnet sich in allen Gruppendiskussionen der Runde 3 deutlich ab.

In Bezug auf die Leistungsmotivation wird die Sequenz 23 als einleitende Textpassage gewählt. In einem regen Austausch zeichnet sich in ihr einerseits eine Grundeinstellung der Gruppe ab, andererseits werden auch die Schwankungen, denen die Gruppe unterlegen ist, aufgezeigt.

#### Tragender Themenbereich: Leistungsmotivation & Zielorientierung (aus GD-Runde 3)

##### Sequenz 23 „Engagierte Arbeitshaltung“

Die Gruppe diskutiert in der **GD 3\_3** (Z. 193 – 219) die Frage danach, warum sie so gut miteinander gearbeitet haben, intensiv aus. Im Zuge dessen tätigt Ef die Proposition, dass sie *schon einen gewissen Charakter* (Z. 220) haben mussten, um sich für das Pilotprojekt zu entscheiden. Und deswegen glaubt sie, dass hier Leute zusammen getroffen sind die *so ca. die gleiche Einstellung gehabt haben* (Z. 229). Was sie damit meint, führt sie folgendermaßen aus:

- 229 Ef:                                    *und(.) einfach auch (.) wo ich mir denke dass wir sicher auch Lehrerinnen*  
230 *werden die was schon ihr Bestes geben wollen und die wissen \_mhm\_ was da für eine*  
231 *Verantwortung auch auf uns wartet, dass wir das nicht einfach nur so leicht hinnehmen, ja*  
232 *jetzt sind wir halt Lehrerinnen mit viel Ferien und so*  
233 A5f:                                    *L ja, das stimmt*  
234 Ef:                                    *L sondern dass wir einfach da wirklich unser Bestes*  
235 *geben wollen. Ich glaube so die Einstellung hat im Grunde jeder gehabt,*  
236 A5f:                                    *L °@(. )@°gehabt°*

- 229 Ef: L Jaa, nicht immer,  
 230 Jf: L ja @mit Tiefs und  
 231 Hochs@  
 232 Ef\_A5f\_Ef: #00:18:17-2# L ja, man hat zwar nicht immer 100% gegeben können, weil es  
 233 manchmal in dem Ausmaß an Arbeiten ah Arbeitsaufträgen nicht möglich war (.) aber  
 234 grundsätzlich (2) war das so auch immer sehr befriedigend, dass jeder sich eigentlich bemüht  
 235 hat. \_mhm\_ ja.

Ef verbindet mit der genannten Einstellung einen Gütemaßstab, indem sie einerseits davon spricht, dass sie - und hier bezieht sie alle in der Gruppe ein – *ihr Bestes* (Z. 230) geben wollen. Einerseits bedeutet das, den höchsten Anspruch an sich selbst zu stellen, andererseits bleibt offen, wie hoch dieser ist. Sie spricht, weiterhin im Plural, die Verantwortung an, die sie als Lehrerinnen erwartet und dass sie sich derer bewusst sind. Diese Aussage eröffnet die Frage, was sie alles in dieser Verantwortung sieht. Dies bleibt jedoch unbeantwortet. Ganz auf die unterrichtliche Praxis fixiert, orientiert sich Ef jedenfalls am zukünftigen Berufsfeld. Sie unterstreicht die von ihr angeführte verantwortungsbewusste Haltung, indem sie betont, dass sie das – und damit meint sie folglich die Arbeit mit den Kindern – „*nicht einfach nur so leicht hinnehmen*“ (Z. 232). Diese Aussage argumentiert sie damit, dass sie nicht Lehrerinnen geworden sind wegen *der vielen Ferien* (Z. 232). A5f fällt Ef hier ins Wort und validiert die bisherige Aussage ganz klar mit einem *Ja das stimmt* (Z. 233), was zeigt, wie wichtig auch ihr diese Feststellung ist. Mit letzterer Aussage wird auf ein Fremdbild verwiesen, das häufig im informellen Rahmen als Argument dafür benutzt wird, warum Menschen den Lehrberuf ergreifen und welches Ef entkräften will.

Ef fährt fort und beendet ihren Gedanken mit der Erklärung, nicht wegen der vielen Ferien, sondern, und hier wiederholt sie sich, um *einfach da wirklich unser Bestes zu geben* (Z. 235). Gleich mehrere Verstärker (*einfach, wirklich, das Beste*) verwendet sie, um ihre Leistungsbereitschaft zu signalisieren. Explizit spricht sie für die ganze Gruppe, wenn sie sagt, dass sie glaubt, dass diese Einstellung *im Grunde jeder* (Z. 235) aus der Gruppe gehabt hat. Mit der Formulierung *im Grunde* relativiert sie implizit ihre Aussage wieder etwas. Dass sie den Satz in der Vergangenheitsform ausspricht, veranlasst A5f ihn aufzugreifen und lachend wiederholt sie das Wort *gehabt* (Z. 236). Dies veranlasst Ef zur Ratifizierung ihrer Aussage, und sie stimmt zu, dass es nicht immer so

gewesen sei. An dieser Stelle bringt sich auch Jf ein und ergänzt, dass es *Tiefs und Hochs* (Z. 239) gegeben hat, was im Regelfall einer klassischen Teamverhaltensweise entspricht<sup>88</sup>.

Ef bestätigt diese Motivationsschwankung, begründet und schränkt sie aber umgehend ein. Auf Grund der vielen Arbeitsaufträge war es ihrer Ansicht nach nicht immer möglich, 100% Leistung zu zeigen. Daraus lässt sich eine Fremdregulation lesen, die das eigene Wollen bzw. die eigene Bereitschaft, dies zu erbringen, verhindert hat, die eigene Handlungsintension aber schon darin bestand >möglichst viel zu geben<. Sie empfindet bzw. empfand diese Leistungsbereitschaft, also dass sich *jeder eigentlich bemüht hat, als immer sehr befriedigend* (Z. 242-243). A5f stimmt dem zwischenzeitlich zu. Leistung zu zeigen ist damit in der Gruppe positiv besetzt. Dies spricht Jf in weiterer Folge konkret aus, indem sie den Satz der Interviewerin: „Also Leistung zu zeigen ist“ mit den Worten *ist positiv* (Z. 264) vervollständigt.

Kf bestätigt in der **GD 3\_2** den Eindruck, dass die Gruppe leistungsmotiviert handelt. Sie findet, dass *der Leistungslevel schon höher ist als in anderen Studiengruppen* und dass alle auch *sehr ehrgeizig* sind (Z. 357-359). Für sich selber setzt sie den Gütemaßstab auch am oberen Ende an, wenn sie sagt, dass sie *eher (.) ehrgeizig* ist und nicht so *schnell eine schlechtere Note* entgegennehmen will (Z. 360-361). Damit setzt sie einen impliziten Vergleich zu den abstrakten Anderen, von denen sie sich abgrenzt, indem sie sich als ehrgeizig beschreibt. Außerdem stellen Noten für sie ein Regulativ bzw. einen Spiegel dar, um die eigene Leistungsmotivation und den eigenen Ehrgeiz zeigen zu können. In diesem Zusammenhang bringt L2f einen neuen Ansatz in die Diskussion. Sie sagt, sie *habe es wieder gelernt ehrgeizig zu sein* (Z. 362). In ihrer Schulzeit war sie in einer Klasse, in der Leistung keine Rolle gespielt und sich das auf die Schüler/innen übertragen hat (Z. 364-367):

---

<sup>88</sup> 1965 entwickelt der Psychologe, Hochschullehrer und Organisationsberater Bruce Tuckman ein Phasenmodell für die zeitliche Entwicklung einer Gruppe. Er benannte dabei vorerst vier Phasen, die in nachfolgender Reihenfolge von einer Gruppe durchlaufen werden:

1) Forming (Testphase) 2) Storming (Nahkampfphase) 3) Norming (Orientierungsphase)  
4) Performing (Verschmelzungsphase). Dabei wird jede Phase auf zwei Ebenen angesprochen:

- Ebene des interpersonalen Bezuges  
1 *Testen & Abhängigkeit* 2 *Intragruppenkonflikt* 3 *Entwicklung & Gruppenkohäsion* 4 *Funktionaler Rollenbezug*
- Ebene des Aufgabenbezuges  
1 *Orientierung gegenüber Aufgabe* 2 *Emotionale Reaktion auf Aufgabenanforderungen* 3 *Offener Austausch relevanter Interpretationen* 4. *Entwicklung von Lösungen* (vgl. Kohler, 2008, S. 92)

1977 ergänzte er eine fünfte Phase: Adjourning (Auflösungsphase).

Siehe dazu auch Tuckman Bruce W. (1965): Developmental Sequence in Small Groups. Abrufbar unter:  
<http://openvce.net/sites/default/files/Tuckman1965DevelopmentalSequence.pdf> [Stand: 3.8.2016]

*[...] wo jeder so ja. wurst @und so@ und da wird man einfach von der Gruppe mitgerissen, das ist einfach so. und jetzt bin ich wieder, ja in einer leistungsstarken Gruppe und da ja und dann wird man automatisch wieder so. Und ich meine es ist nichts Schlechtes, es ist mir eh lieber so, als wie anders, @ja@ (1). genau.*

Welchen starken Einfluss die Gruppe auf die einzelnen Mitglieder ausüben kann, wird hier sehr deutlich aufgezeigt. Hattie et. al (2013b) spricht davon, dass „die Effekte durch Peers [] beträchtlich sein [können]“. In diesem Fall hat die Gruppe dazu beigetragen, dass L2f *automatisch* wieder leistungsorientiert agiert, und sie empfindet das als positiv (*es ist nichts Schlechtes*; Z. 366). Die bedeutsame und ambivalente Rolle der Gruppenkonstellation für die Lernerfahrung zeigt sich in dieser Sequenz insofern, als dass der Marker *automatisch* eingesetzt wird. *Automatisch* wird gelesen im Sinne von >wie von selbst<. D.h., neben den Einzelerfahrungen gibt es also etwas, das die Gruppe trägt, etwas, das *mitreißt* (Z. 364), in diesem Fall in eine leistungsmotivierende Richtung. Das wird in der Handlungspraxis erfahren und sogar zurückgebunden an die eigene Schulzeit. Dort wurde eine leistungsdemotivierende Gruppenerfahrung erlebt (*wo jeder so ja. wurst @und so@*). Letztendlich überwiegt der positive Blick auf eine gelungene Gruppendynamik. Als negativen Gegenhorizont zur engagierten Arbeitshaltung bringt M3f in der **GD 3\_1** ein: *ich glaub im sechsten Semester bin ich am besten damit dass ich @alles vor mich hinschiebe@ und warte biss (.) der Abgabetermin da ist@ bis es sein muss @ja@(2) aber man kommt auch durch* (Z. 24-27) In dieser Aussage wird ein verringerter Gütemaßstab an sich selbst angezeigt. Die Aussage: *Man kommt auch durch*, impliziert durch den Marker *auch*, dass es genügt, wenn geforderte Arbeiten sehr kurzfristig erledigt werden. Daraus kann der Schluss gezogen werden, dass nicht genügend Zeit besteht, um sich vertiefend auf die geforderten Inhalte einzulassen. Somit kann lediglich eine oberflächliche Bearbeitung stattfinden, die letztendlich aber auch für das Bestehen der Anforderung auszureichen scheint. Dies spricht nicht für eine motivierte Lern- und Leistungshaltung.

#### Sequenz 24 „Leistung“

Welche Faktoren bewegen die Studierenden dazu, Leistung zu erbringen? Die nachfolgende Textsequenz ergab sich aus der Antwort auf die Frage, ob es zwischen Lernen in der Schule und Lernen im Studium Unterschiede gab.

A3f verweist in der **GD 3\_4** darauf, dass durch die Möglichkeit der Schwerpunktsetzung es möglich war, zu sagen *das interessiert mich persönlich jetzt mehr, dann tu ich vielleicht mehr? und-und ähm* (.) *steckt da mehr Energie rein als wie andere* (Z. 117-118). Dies impliziert, dass eine Wahlmöglichkeit im Sinne des Selbstregulierten Lernens - und sei es nur innerhalb eines Themas - das Eigeninteresse herausfordert und damit die Bereitschaft, Leistung über das verlangte Maß hinaus zu erbringen, steigt. Jedoch ist es notwendig, dass diese Eigenleistung dann auch Würdigung erfährt. So meint A3f im Diskurs mit ATf (Z. 125-130:

*A3f: [...] dass wenn man sich selber noch einmal mehr damit beschäftigt, hat man hat das auch irgendwie zeigen können. Also die Leistung die man erbracht hat das hat irgendwie auch ähm ja, (1) das war*

*ATf: #00:12:07-5# L ist irgendwie gewürdigt worden*

*A3f: #00:12:07-5# L ja genau.*

*Cf: #00:12:09-3# °Mhm°*

ATf ergänzt nahtlos den begonnenen Satz von A3f. Der Wortwahl *gewürdigt* stimmt A3f definitiv zu. Und auch Cf setzt eine leises *Mhm* als Zeichen der Validierung der Aussage hinzu. Die Studierenden zeigen diesbezüglich eine einhellige Meinung.

Im **semimaximalen Vergleich** spricht L1f in der **GD 3\_5** davon, dass es sie motiviert, wenn sie merkt, dass die Arbeit *wertgeschätzt* (Z. 422) wird. Und zwar sowohl von der Gruppe als auch von der Lehrperson. In diese Richtung argumentiert auch Ef in der **GD 3\_3**. Sie reagiert an späterer Stelle im Diskussionsverlauf auf die von Jf getätigte Aussage, dass man sich das Projekt Stefan Zweig (siehe dazu auch 3.2.2) hätte sparen können (Z. 42-46), folgendermaßen:

303 *Ef\_Jf\_Ef: #00:21:59-6# Das war glaub ich auch das, die große Enttäuschung bei Stefan Zweig,*  
304 *dass das einfach so viiel \_ja\_ das ist ein gutes Beispiel dafür. Dass so viel Aufwand war und im*  
305 *Endeffekt (.) präsentiert man es dann vor ein paar Studierenden die es null interessiert \_die das*  
306 *eh nicht interessiert, ja\_ die einfach da sein (.) müssen und das war so total unbefriedigend*  
307 *\_ja\_ aber wenn man weiß, eben das wird gebraucht, dann* (Anm.: an dieser Stelle unterbricht sie  
308 A2f mit einer Proposition)

Ef spricht die *große Enttäuschung* (Z. 303) an, die sie empfunden hat, und verweist damit auf eine Leistungsemotion. Diese wird definiert als „diejenigen Emotionen, die in Bezug auf leistungsbezogene Aktivitäten und die Ergebnisse dieser Aktivitäten erlebt werden“ (Frenzel &

Stephens, 2011, S. 29). Im Zusammenhang mit Leistungsemotionen steht ebenfalls ein Gütemaßstab, anhand dessen das Handeln bewertet wird, und zwar in dem Sinne, ob es erfolgreich war oder eben nicht. Aus Sicht von Ef war das Ergebnis *total unbefriedigend* (Z. 306), weil nur *ein paar Studierenden, die es null interessiert* (Z. 305) *hat*, da sein *mussten* (Z. 306), was dazu führt, dass eine subjektiv unangenehme Enttäuschung bei dem retrospektiven Gedanken an die Arbeit herrscht. In **GD 3\_2** bringt L2f, die selber zu diesem Zeitpunkt im Ausland war, ein, dass die Projekte Noahs Flut oder Stefan Zweig *voll viel Arbeit war[en] und dass das natürlich wieder die ABC Gruppe machen @dürfen hat@ oder eher eigentlich eh keine Auswahl war* (Z. 44-45). Dass L2f erwähnt, dass die Aufgaben *natürlich* auf die Pilotgruppe übertragen wurden, zeigt von einem erlebten Selbstbild, das eine hohe Leistungsanforderung impliziert. Ihnen wurde viel zugemutet, aber auch viel zugetraut. Die Aussage, dass *eher eigentlich eh keine Auswahl war*, steht der anfänglich erfolgten Zustimmung der Gruppe zum Stefan-Zweig Projekt gegenüber.

Dass diese Herausforderungen auch einen Lerneffekt bergen, beschreibt M2f in der **GD 3\_5**. Ihren Worten nach waren sie beim Stefan-Zweig-Projekt *kurz vorm (.) Verzweifeln* (Z. 299) bzw. *echt kurz vorm Durchdrehen* (Z. 303). Sie *wollten wirklich aufgeben und konnten aber nicht* (Z. 322). M2f signalisiert einerseits eine emotional starke und in weiterer Folge eine negative Leistungsemotion. Andererseits dokumentiert sich, dass rückblickend dieses *Durchziehen und Durchhalten* sie *wachsen hat lassen* (323-324). Dies bestätigt im **minimalen Vergleich** auch Bf. Sie hätte in Bezug auf Sport *@am liebsten alles geschmissen@* (Z. 328). Geholfen hat *auch so, einfach dieses Durchziehen* (Z. 328-329).

Eine weitere relevante Sequenz, die den Aspekt der Leistungsmotivation dokumentiert, wird in **GD 3\_1** verhandelt. Dort spielt die Wertschätzung eine wichtige Rolle. Nf meint im Diskurs mit MXf, dass sie motiviert wird, wenn *tolle Präsentationen wertgeschätzt werden* und nicht nur *eine Arbeit in ein Fach gelegt wird* (Z. 282-283). MXf meint darauf: *Es ist einfach die Wertschätzung auch von den Professoren* (Z. 284). Nf spricht von einer *tollen* Präsentation, dies impliziert eine Arbeitsleistung, die in das Endprodukt gesteckt wurde, verbunden mit einem selbstgesetzten Gütemaßstab. Dafür erwartet sich sowohl Nf als auch MXf eine Rückmeldung. Resonanz in unterschiedlichen Konstellationen zu erfahren - in der direkten Kommunikation mit Gruppe und/oder mit Lehrpersonen bzw. im schriftlichen Feedback - ist als motivierende Wertschätzungsmaßnahme demnach unerlässlich.

**Tragender Themenbereich: Praxis und Professionsdenken (aus GD-Runde 3)**

Sequenz 25 „Unterrichtliche Praxis“

Der unterrichtlichen Praxis wird in allen Gruppendiskussionen immer wieder ein großer Stellenwert zugesprochen. Auf die Frage: An welchen Erfahrungen im Rahmen des Studiums bist du gewachsen<sup>89</sup>? Kannst du ein Beispiel nennen? antwortet Ef in der **GD 3\_3** folgendermaßen:

- 152 Ef\_A2f\_Ef: #00:12:56-1# Mhm, ja definitiv an der Schulpraxis? \_Mhm\_ weil das war teilweise  
153 echt auch herausfordernd, wenn man-weil, wenn man vor einer Klasse steht die überhaupt nicht  
154 grad das tut was man eigentlich vorbereitet hat? (.) und das waren so Momente (.) wo ich mir  
155 dann schon gedacht hab, OK. @ jetzt (.) weiß ich nicht mehr weiter (.) aber irgendwie ist es  
156 dann doch immer gegangen und dass war so ein großer Punkt wo ich-wo ich einfach (.) viel  
157 gewachsen bin, das ich es (1) wenn es nicht immer 100%ig hinhaut, aber dass ich es halt  
158 trotzdem eigentlich kann und (.) nicht, weil es einmal nicht so funktioniert wie ich das möchte  
159 (.) ich das jetzt überhaupt nicht kann, sondern (1) dass ich einfach trotzdem (.) weiter dran bleib.  
160 °Das war so°  
161 A2f: #00:13:46-7# L ein großes Ding @(. )@

Ohne zu überlegen, nennt Ef die Schulpraxis. Sie verwendet das Adjektiv *definitiv* (Z. 152), um die Wichtigkeit dieser Erfahrung zu beschreiben. Darin steckt die Bedeutung von unumstößlich, unwiderruflich oder auch von etwas Endgültigem. Dies wird auch sogleich von A2f bestätigt. Sie stimmt dieser Aussage mit einem *Mhm* (Z. 152) zu und zeigt damit an, dass auch für sie die unterrichtliche Praxis eine wichtige Erfahrung dargestellt hat. Ef argumentiert in der Folge ihre Wahl damit, dass es *echt herausfordernd* war (Z. 153), wobei der Wortmarker *echt* hier nochmals die Intensität der Erfahrung unterstreicht. Beispielhaft beschreibt sie, welche Herausforderung es gegeben hat, nämlich Kinder, die etwas anderes tun als geplant, und die - zumindest momenthaft - erlebte Hilflosigkeit. Die Professionalität zu erreichen, solchen Situationen gewachsen zu sein, ist ihr wichtig und dies ermöglicht die Schulpraxis. Dass die Herausforderung aber nicht als Überforderung erlebt wurde, belegen die Aussagen, dass es *dann doch immer irgendwie gegangen*

---

<sup>89</sup> Gemeint im Sinne von: Welche Erfahrung hat zu einer persönlichen Weiterentwicklung geführt?



ist (Z. 156) und dass sie es trotzdem *eigentlich kann* (Z. 152), auch wenn nicht immer alles 100%ig geklappt hat. Die Anstrengungsbemühung, also dass sie *trotzdem dran* geblieben ist (Z. 153), zeugt von Lernzielorientierung und intrinsischer Motivation und hat letztendlich zur erfolgreichen Bewältigung der Herausforderung geführt, was wiederum das Fähigkeitsselbstkonzept stärkt. In Bezug auf die Herausforderung stellen Abuhamde & Csikszentmihalyi, (2012, S. 326) in ihrer Studie >The Importance of Challenge for the Enjoyment of Intrinsically Motivated, Goal-Directed Activities< fest: „Because challenge appears to be particularly important for the enjoyment of intrinsically motivated, goal-directed activities, a greater focus on these activities, using minimally intrusive methodologies, may offer the best potential for further theoretical development.“ Letztendlich bezeichnet A2f die Praxiserfahrung noch als *großes Ding* (Z. 155). Damit vollendet sie lachend den begonnenen Satz von Ef, der dann unwidersprochen stehen bleibt. Ein *großes Ding* wird gelesen als etwas Wichtiges, etwas Mächtiges, etwas von enormer Bedeutung, und diese Funktion wird der Schulpraxis zugeschrieben. Dies spiegelt sich auch im **semimaximalen Vergleich** in der **GD 3\_1**. MXf antwortet umgehend auf dieselbe Frage: *die meisten Erfahrungen, an denen man gewachsen ist, hat man in der Praxis gemacht* (Z. 194-195). Sie verwendet dabei die allgemeine Formulierung *man* und bezieht somit irgendjemand oder aber auch die ganze eigene Gruppe in diese Erfahrung mit ein. Sie argumentiert mit der übertragenen *Verantwortung für die Kinder* (Z. 195) und mit einem Vergleich von Studienbeginn und Studienende, indem sie meint: *...wie man jetzt vor einer Klasse steht, ist einfach* (.) Wahnsinn (Z. 199-200). Darin zeigt sich eine Weiterentwicklung des professionellen Könnens, eine große Steigerung, die Wichtigkeit besitzt. Der Begriff *Wahnsinn* wird nicht in der Bedeutung von Verrücktheit gelesen, sondern als ein Verstärker, der die Unglaublichkeit der Steigerung ausdrücken soll. Nach einer langen Pause von fünf Sekunden sagt sie abschließend: *Und dass man sich das auch selber zutraut und* (.) *ja* (Z. 201). Somit wird auch hier das Fähigkeitsselbstkonzept angesprochen, wobei die eigene Fähigkeit positiv eingestuft wird. Auch Nf bestätigt im **minimalen Vergleich**, dass gerade durch die Praxis *man so viel von anderen lernen [...] man sich da viel* (.) *abschauen und irgendwie ähm im Zuschauen lernen [konnte]*. Das fand sie super (Z. 220-223). Diese Aussage unterstreicht das „Potenzial von Peers als Lehrende und Unterstützer“ (Hattie, Beywl, & Zierer, 2013b, S. 253). In der **GD 3\_2** wird ein persönliche Lernzuwachs ebenfalls der Praxis zugeschrieben. V2f sagt, dass sie *gerade durch die Praxis* (Z. 200) auch für Präsentationen außerhalb des schulpraktischen Kontextes gelernt hat. Was von L2f und A5f deutlich untermauert wird (*Das auf alle Fälle*; Z. 202).

Hier spiegelt sich ein Theorie-Praxis-Transfer oder eigentlich ein Praxis-Theorie-Transfer wider, der als gewinnbringend betrachtet wird. In der **GD 3\_4** verbindet A3f mit dem Projekt Noahs Flut Erfahrungen, an denen sie gewachsen ist. Letztendlich aber deswegen, weil sie *eben so eng* mit der *Praxisklasse verbunden waren* (Z. 145)<sup>90</sup>. Bezeichnender weise nennt A3f als Beispiel dafür, wo sie *soo viel mitnehmen konnten* (Z. 147 und 153), eine Busfahrt mit der Klasse zum Aufführungsort. Mit dem Busfahren sagt sie, *werde ich in meiner @Praxis nie Probleme haben@* (Z. 154). Sie spricht das *Vertrauen* (Z. 160) an, das ihnen überantwortet wurde, und das *Erfolgs*erlebnis, dann *den Erwartungen zu entsprechen* (Z. 159). Dass die Busfahrt als Herausforderung gewertet werden kann, spricht A1f im Anschluss an A3f explizit aus. Auch sie erzählt, dass sie bei einer Busfahrt mit schwer erziehbaren Jugendlichen die komplette Verantwortung übertragen bekommen hat und dann *stolz* (Z. 170) war auf *die Herausforderung, @die man gemeistert hat* (Z. 171). AMf meint in der **GD 3\_5**, in Bezug auf das eigene Lernen war für sie wichtig *ganz klar[...] einfach die Praxis, wo man sich wirklich ausprobieren hat können und ahm einfach für sich selber so viel gelernt hat wie man eigentlich auf die Kinder wirkt, wie man reagieren soll oder (.)*

L1f: L dass du da am meisten gelernt hast?

AMf: L Mhm, mhm. Eben auch  
für-für die Persönlichkeit die eigene würde ich sagen (2)

In der Sequenz zeigt sich, dass die Studierenden insofern ihre Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeit konzeptualisieren können, indem sie sich selbst erleben und in konkreten Situationen erproben, dass sie die an sie herangetragenen Erwartungen tatsächlich auch erfüllen können. Dies verweist wiederum auf die Selbstwirksamkeitserfahrung, welche für die Ausbildung des professionellen Selbstbildes essenziell ist.

M2f spricht im **minimalen Vergleich** die Praxis in der Form an, dass sie ihr geholfen hat auf Grund von Schwierigkeiten beim gemeinsamen Unterrichten, zur persönlichen Weiterentwicklung beizutragen. Es geht in der Diskussionssequenz um Teamteaching, das (im Unterschied zu den Erfahrungen von L1f) nicht so gut geklappt hat.

382 M2f: [...] Aber bei uns war es wirklich zum Teil dann (.) hat eine Person was  
383 erklärt und die-die nächste Person ist zu den Kindern gegangen und hat gesagt, nein, macht es

---

<sup>90</sup> Diese Klasse nahm gesamt an der Aufführung teil und wurde über ein Jahr von denselben Studierenden betreut

- 382    *so, ich mein (.) und die Kinder wussten dann auch nicht mehr was sollen wir jetzt überhaupt*  
383    *machen.*  
384    *AMf: Hm.*  
385    *M2f: Das war ein bissi schwierig zum Teil (1) Aber? Auch daran sind wir*  
386    *@gewachsen@*

Die unterrichtliche Praxis, die im Dreierteam zu bewältigen ist, fordert von den Studierenden eine entsprechende Zielsetzung, die - wie bereits angemerkt (siehe Sequenz 22) - im Regelfall deutlich komplexer strukturiert ist als Einzelaufgaben. Die Aufgabenstellungen beim Teamteaching sind stark voneinander abhängig. Die Absprache in der Dreiergruppe klappt jedoch nicht reibungslos, es kommt *zum Teil* (Z. 382) zu keinem gemeinsamen Gruppenziel. Diese Herausforderung wird von M2f rückblickend als *ein bissi schwierig* (Z. 387) bezeichnet. Daraus lässt sich herauslesen, dass die Sachlage die Gesamtsituation jedoch nicht gänzlich negativ beeinflusst. Ihr Fazit: *Aber? Auch daran sind wir gewachsen* (387-388) zeigt, dass sie auf metakognitiver Ebene einen Mehrwert aus der vergangenen Situation rekonstruiert und die Erfahrung als positive Lernerkenntnis mitnimmt. Somit wird in allen Gruppendiskussionen der unterrichtlichen Praxis eine tragende Funktion in Bezug auf eine Weiterentwicklung der eigenen Persönlichkeit bzw. für das eigene professionelle Handeln zugewiesen. Wie wichtig die Praxis den Studierenden letztendlich war, zeigt sich noch in der Aussage von Jf, gleich zu Beginn der **GD 3\_3** (Z. 16-19), in der sie festhält:

*Ich hab es gut gefunden, dass wir so viel Praxis hatten, weil das wollen sie ja jetzt weniger machen mit dem Neuen (Anm: im neuen Curriculum der PH). Was ich eigentlich (.) ziemlich blöd finde, weil ich-ich hab gefunden alles dann gleich so ausprobieren und (.) du kannst auch gleich schauen ob das was für dich ist oder nicht oder (.) wie es läuft.*

Obwohl Jf das neue Curriculum nicht mehr betrifft, macht sie sich Gedanken bezüglich einer reduzierten unterrichtlichen Praxis in der Ausbildung. Sie findet das *ziemlich blöd* (Z. 18) und impliziert damit eine stark negative Emotion, die wiederum auf die erlebte Wichtigkeit der Praxis verweist. Es kann zum einen eine Erfolgserwartung aus der Aussage herausgelesen werden, wenn Jf meint, dass man gleich schauen kann, wie es läuft. Zum anderen spiegelt sich im **semimaximalen Vergleich** (vorhergehende Sequenz aus **GD 3\_5**) ein weiteres Mal eine unmittelbare Einschätzung der eigenen Fähigkeit, sich den Herausforderungen, die die schulische Handlungspraxis bereithält, stellen zu können. Die Studierenden wollen sich bestärkt darin sehen, dass sie das

Unterrichtshandwerk beherrschen und im Alltag bestehen können. Die unterrichtliche Praxis bietet durch sofortiges Feedback (durch die Kinder, die Praxislehrer/innen und fallweise auch die Praxisbetreuer/innen) dazu die Gelegenheit.

In den **GD 3\_1** bis **3\_4** beziehen sich gleich die ersten Aussagen (ab Z. 4 bzw. Z. 6) auf die positiv erlebte Gruppendynamik, in **GD 3\_5** wird das Thema ab Z. 15 eingebracht. Daraus ergibt sich für die dritte Runde ein neu hinzukommender tragender Themenbereich, der der Resonanzbeziehung zugewiesen wird.

### **Tragender Themenbereich: Resonanzbeziehung (aus GD-Runde 3)**

#### Sequenz 26 „Rolle der Gruppe“

Ein wesentlicher Orientierungsrahmen, der die Gruppe leitet und der sich erst nach genauerer Betrachtung an der Lern- und Leistungsmotivation festmachen lässt, liegt in der Bedeutung der sozialen Funktion, die sich anhaltend in den Gesprächen niederschlägt. Soziale Bindungen wirken sich auf Motivationszustände aus und sind daher in diesem Rahmen von Interesse. Dabei wird einerseits auf die Anschlussmotivation (vgl. Sokolowski & Heckhausen, 2010) und andererseits auf die Resonanzbeziehung im Sinne Rosas fokussiert. Beide Theorien beziehen sich darauf, dass Menschen den Großteil ihres Lebens in Gesellschaft mit anderen verbringen. Lernorte sind somit prädestiniert für gemeinschaftliche Erfahrungen. Rosa & Endres (2016, S. 36) meinen in Bezug auf Schule - und aus Sicht der Autorin kann dies auch auf das Setting der Hochschule übertragen werden- sie „ist ein Resonanzraum, hier habe ich das Gefühl, es kommt etwas zu mir zurück“. Im Pilotprojekt wurde bewusst dafür Sorge getragen, Bedingungen zu schaffen<sup>91</sup>, die die Möglichkeit der Resonanzbeziehung gewährleisten. Die Studierenden rekonstruieren ihre Erfahrungen daraus wie der folgende Gesprächsbeitrag belegt:

Auf die erste Frage der **GD 3\_2**, was den Studierenden wichtig ist rückblickend auf die drei Jahre zu sagen, beschreibt Kf umgehend ihr Empfinden.

---

<sup>91</sup> Beispiele: Gruppe bleibt konstant, Lehrende bleiben so weit wie möglich konstant, jährliche Gruppendiskussionen, mündliches bzw. schriftliches Feedback zu geleisteten Arbeiten, Einladungen zu Jour-Fixe-Terminen, Start-up Veranstaltungen zum Studienjahresbeginn

- 4 Kf\_A5f\_Kf: Dann fang @ich an@. Also ich finde es toll dass ich in diesem Projekt gelandet  
 5 bin? also in dem ABC 3plus Projekt, vor allem eben, weil ich jetzt so viele Freundschaften  
 6 gefunden habe durch das dass einfach das ganze Sem-die ganze Studienzeit über gleich  
 7 geblieben ist, was halt glaub ich die anderen Studenten (.) nicht so \_ja das stimmt \_haben wie  
 8 wir es haben \_ja\_ -> (Z.14) das finde ich @ist was ganz Wertvolles@

Als Grund dafür, dass Kf es *toll* (Z. 4) findet, im Pilotprojekt gewesen zu sein, nennt sie *vor allem* die *vielen Freundschaften*, die sich entwickelt haben (Z. 5). Es gibt demnach mehrere Gründe, die für das Projekt sprechen, aber der nennenswerte Grund hier ist ein auch für den privaten Handlungsraum emotional besetzter und kein ausschließlich professionell relevanter Aspekt. Entstandene Freundschaften spielen die tragende Rolle. Dies kann im Sinne der Anschlussmotivation (vgl. Sokolowski & Heckhausen, 2010) interpretiert werden, welche zum Ziel hat, mit anderen befreundet zu sein, sich auszutauschen, zu kooperieren oder diesen Personen nahe zu sein. In der Anschlussmotivationsforschung wird dementsprechend das „Hingezogensein zu anderen Menschen“ (ebda, 2010, S. 196) als ein herausragendes, allgemeines soziales Bedürfnis genannt. Dabei kann vom losen bis zum engen, vom freundlichen, helfenden bis zum konkurrierenden Miteinander alles entstehen. Kf gibt ein starkes Anschlussmotiv vor, wenn sie sagt, dass diese Situation für sie was *ganz Wertvolles* ist (Z. 14). Diese Satzergänzung erfolgt von ihr nach einer Redeunterbrechung durch L2f und verdeutlicht damit die Nachdrücklichkeit ihrer Empfindung. L2f stimmt ihr zu und findet das auch. Auch sie sagt: *das war echt (.) ganz (.) toll*. Sie verstärkt ihre Aussage durch die Wortmarker *echt* und *ganz*. Beide sagen damit aus, dass es gelungen ist, aus Unbekannten Bekannte und letztendlich Vertraute zu machen, die einem freundschaftlich gesinnt sind (vgl. Sokolowski & Heckhausen, 2010, S. 193). Dieses Bestreben entspricht sowohl dem Anschlussmotiv, aber auch der Resonanzbeziehung. Ebenso argumentiert Ef in der **GD 3\_3** ebenfalls bereits ab Zeile 6, also gleich zu Beginn der Gruppendiskussion. Sie *bereut* es auch nicht, in die Pilotgruppe gekommen zu sein, *weil (.) ahm wir als Gruppe zusammengeblieben sind und (.) ich denk das ist einfach schön weil wir haben jetzt Kontakte (.) geknüpft die vielleicht nicht so schnell auseinanderbrechen (.)* (Z. 10 ). L1f betont in der **GD 3\_5** *dass das, was irgendwie bleibt an Erinnerungen, sind einfach so die die Momente die man auch einfach als Gruppe, was man zusammen erlebt hat oder Freundschaften die sich geschlossen haben*. Sie empfindet das als *eines von den besondersten Sachen von den (.) 3 Jahren*. (Z. 15-20). Die Verbindung zur Leistungsmotivation lässt sich insofern herstellen, da in sozialen Beziehungen,

die speziell auf Kooperation abzielen, die Anschlussmotivation zur Leistungsmotivation hinzutritt. Dies kann dazu führen, dass sich das Leistungsergebnis ändert. Eine nach wie vor zitierte Studie von French (1958, zit. nach Sokolowski & Heckhausen, 2010) zeigt, dass jene Personen die besten Arbeitsergebnisse erbringen, die 1) ein dominantes Anschlussmotiv vorweisen und nicht für sich, sondern in der Gruppe arbeiten und wenn 2) zudem ein lobendes Feedback in Bezug auf die Zusammenarbeit erfolgt. Als Abschlusszitat diesbezüglich sei aus der **GD 3\_3** die Aussage von A2f festgehalten: *Ich sag einmal so, wir waren füreinander bestimmt* (Z. 225). Die Hoffnung auf Anschluss im Gegensatz zur Furch vor Zurückweisung (und damit seien die zwei Seiten des Anschlussmotives genannt) wurde somit voll erfüllt.

Rosa im Interview mit Endres (2016, S. 44) meint: „Dort, wo Resonanzen in Gang kommen, findet ein wechselseitiger Antwort- und damit Verwandlungsprozess statt. Im Ergebnis sind die Schüler hinterher andere als am Anfang und der Lehrer hat sich ebenso verändert“. Dies kann aus Sicht der Autorin auch auf die Studierenden und die Lehrenden der Hochschule übertragen werden. Die Lehrpersonen werden in der letzten Sequenz noch fokussiert. Wie die Studierenden deren Rolle rekonstruieren, wird nachfolgend dargestellt.

#### Sequenz 27 „Rolle der Lehrpersonen“

Ein neuer Aspekt, der in der Runde 3 zum Tragen kommt, ist die Rolle, die den Professorinnen und Professoren, die die Studierenden durch das Studium begleitet haben, zugewiesen wird. Es wurde, soweit stundenplantechnisch möglich, versucht, Lehrpersonen durchgehend im Studienversuch einzusetzen. Rückblickend auf die drei Ausbildungsjahre hat sich hier eine Beziehung entwickelt, die den Studierenden nennenswert erscheint. So meint K2f in der **GD 3\_2** bereits nach 1 Minute 30 Sekunden des Gespräches, dass man merkt, dass man auch mit den Professorinnen und Professoren *viel mehr zusammenwächst als wie wenn man (.) jedes Semester andere (.) Lehrer hat, das ist halt \_mhm\_ voll klass gewesen* (Z. 25-27). Diese Aussage tätigt K2f als Proposition im Rahmen des Diskurses über die positiv erlebte Gruppenkonstellation. Sie beschreibt, dass es eine Nähe zu den Lehrenden gibt und dass diese als *voll klass* empfunden wird. K2f verwendet eine Extremformulierung, um hier eine positive Emotion zu beschreiben. Dass diese Beziehungsebene auch eine Auswirkung auf die Leistungsebene hat, bildet sich in der **GD 3\_5** ab. Darin äußert L1f, dass sie *für die Professoren* (Z.446) leistungsmotiviert agiert. Sie *mag jetzt eine gute Leistung*

bringen, damit die auch zufrieden sind, weil man sie kennt (Z. 447-448). Der Antrieb zum Handeln geht von L1f selbst aus, sie fühlt sich ein Stück weit den Lehrenden gegenüber verpflichtet, gute Leistung zu zeigen, um Anerkennung für die Leistung zu erfahren. Wie auch in der Sequenz 25 lässt sich dieses Streben der Anschlussmotivation zuordnen. Den Begriff >Anschluss< definieren Sokolowski und Heckhausen (2010, S. 194) als soziale Interaktion, „die alltäglich und zugleich fundamental ist mit dem Ziel, mit bisher fremden oder noch wenig bekannten Menschen Kontakt aufzunehmen und in einer Weise zu unterhalten, die beide Seiten als befriedigend, anregend und bereichernd erleben.“

Sowohl im **minimalen (GD 3\_2)** als auch im **semimaximalen Vergleich** wird der sozialen Bindung zu den Lehrenden eine wichtige Funktion zugeschrieben, dies auch im Hinblick auf die Leistungsempfindungen. V2f glaubt, dass für sie *generell die Hochschulatmosphäre ganz eine andere war, weil wir eben mit den meisten Lehrern per Du? waren (.) und Lehrerinnen per Du waren* (Z. 65 – 67). Es bleibt offen, was konkret mit einer *ganz anderen* Hochschulatmosphäre gemeint ist. Die Aussage wird jedoch als positive Bewertung gelesen, da sie als Ergänzung zu Aussagen im Rahmen von gelungenem Teamteaching und Zusammenarbeit der Lehrenden erfolgt. Sie lässt auf eine angstfreie, unterstützende Lernsituation schließen. Diese Interpretation wird gestützt durch die Aussage von V1f in der **GD 3\_1**, die davon spricht, dass die Kommunikation mit den Professorinnen und Professoren *irgendwie auf einer anderen Ebene [passiert] als wenn man mit anderen* (Anm.: Lehrenden) *spricht die nicht @im Projekt sind@* (Z. 12). Hier wird der Resonanzraum spürbar, der einen festen Platz im Studienversuch einnimmt. Dies zeigt sich auch in der Aussage von A2f in der **GD 3\_3**:

382 *Ja auch generell das Verhältnis eben zu den (.)*  
 383 *Lehrenden ahm dieses (.) eben, mit manchen sind wir halt per Du? und es ist irgendwie so,*  
 384 *man kann immer kommen wenn man eine Frage hat oder wie die Frau [REDACTED] uns*  
 385 *angeboten hat, jaa, ihr könnt auch \_ja\_ auch nachher-auch nachher zu mir kommen wenn in*  
 386 *der Klasse einmal etwas nicht läuft und (.) ah solche Sachen. Ich glaub nicht, dass man das*  
 387 *von (.) jedem haben kann*

A2f verbindet das Naheverhältnis mit den Lehrenden prospektiv mit dem Gedanken an die herankommende Berufspraxis. Sie sieht sich durch das Angebot der Hilfestellung seitens der Lehrenden entlastet (*man kann immer kommen...wenn etwas nicht läuft* Z. 384 u. 386) und hält das nicht für selbstverständlich. Ef stimmt diesem Gedanken zu. Sie meint anschließend, dass das

alle Studentinnen, und hier verwendet Ef das kollektive *Wir*, auch *nutzen werden grad am Anfang* Der Gedanke, *nicht komplett allein vor der Klasse zu stehen* (Z. 389-393), beruhigt sie. Darin spiegelt sich die Ungewissheit und Unsicherheit, die die Lehrtätigkeit mit sich bringt. Sie ist keine klar steuerbare und planbare Arbeit (vgl. Popp, 2004) und verunsichert somit. Unsicherheit zu reduzieren wird wiederum vom Anschlussmotiv angestrebt.

In eine andere Richtung gehen die Aussagen in den **GD 3\_4** und **3\_5**. Sie beziehen sich auf eine emotionale Empfindung im Umgang miteinander. Dass *generell die Beziehung zu den Lehrenden intensiver gewesen und viel angenehmer* (Z. 41-42) war, sagt A3f. *Man hat einfach eine Beziehung aufbauen können* (Z. 43; **GD 3\_4**). Daraus lässt sich das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit (verstanden als ein Teil des Anschlussmotives) ablesen, das erfüllt wurde. Eine weitere positive Empfindung spricht M2f im **semimaximalen Vergleich** in der **GD 3\_5** an, wenn sie sagt: „*was wir hier gelernt haben am Anfang, wie sich die Lehrenden uns gegenüber verhalten haben mit so viel Wertschätzung, das ist glaube ich etwas was ich auf jeden Fall halt mitnehmen möchte, weil ich das halt auch in der Praxis anders gesehen hab (.)*“ (Z. 526). Die Lehrenden wirken hier als Modell: Die Studierenden können am eigenen Leib erfahren, wie sich das grundlegende psychologische Bedürfnis nach Wohlbefinden auf das umfassende organismische Geschehen (Krapp, 2005, S. 636) auswirkt, und können die Erfahrung wiederum in das eigene Selbstsystem integrieren. Hier dokumentiert sich die theoretisch-konzeptionelle Idee des Pilotprojektes ABC 3<sup>plus</sup>.

## 5.6 KURZRESÜMEE DER GRUPPENDISKUSSIONEN RUNDE 3

- **Selbstreguliertes Lernen**

Die Möglichkeit des eigenen Erlebens und Erfahrens der **Selbstregulation** führt bei den Studierenden der Pilotgruppe zu einem Autonomiebestreben, welches so weit verinnerlicht ist, dass die Studierenden diese Art des Lernens und Arbeitens an ihre zukünftigen Schülerinnen und Schüler weitergeben wollen. Dem eigenen Erleben und Erfahren der Autonomiemöglichkeit im Rahmen der Ausbildung, selbst im eingeschränkten Rahmen, kommt damit eine wesentliche Rolle zu. Das Interesse und der erkennbare Sinn im Lernprozess sind die zentralen Elemente, die die Lernmotivation aus Studierendenperspektive beeinflussen. Aber auch die Erkenntnis, dass es an der Aufgabenstellung und somit im Handeln der Lehrperson liegt, dies grundsätzlich zu



ermöglichen. Dies birgt aus Sicht der Studierenden die Möglichkeit, sich in einem bewussten Wechsel von Lernen in der Gruppe und Lernen im Einzelstudium zu bewegen, sich zur Expertin bzw. zum Experten auf einem selbstgewählten Teilbereich zu machen und sich das notwendige Wissen in selbstregulierter Art und Weise (Zeit, Ort, Methode) anzueignen.

- **Die Gruppenzusammengehörigkeit**

Am Ende des dritten Ausbildungsjahres zeichnet sich ab, dass **soziale Beziehungen** im Studium eine ganz wesentliche Rolle spielen. Neben den Beziehungen zwischen den Studierenden kommt diesbezüglich auch den Lehrenden eine tragende Funktion zu. Dabei geht es thematisch einerseits um a) die gewinnbringende, lern- und leistungsmotivierende Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten, andererseits aber auch um b) ein starkes Emotionserleben dieser Gruppenkonstellation sowie ein Anschlussbestreben. Dies bildet wiederum den aktuellen Motivationszustand im Gesamten ab, und zwar im Hinblick auf deren angestrebte Ziele. In Bezug auf a) kommt dem Machtmotiv, das für die soziale Struktur von Gruppen häufig von besonderer Bedeutung ist, hier keine tragende Rolle zu. Die Gruppe definiert sich überwiegend über ein gemeinsames Leistungsmotiv. Sich gegenseitig zu helfen und als Team eine gute Leistung zu erbringen steht mehrfach im Vordergrund. Das Verhältnis zu den Lehrenden wird insgesamt als positiv beschrieben. Eine gute Arbeitsatmosphäre sowie motivierte, gleichbleibende Vortragende über mehrere Semester tragen zum Wohlbefinden im Studium bei.

In Bezug auf b) kann ein ausgeprägtes Anschlussmotiv aus den Textsequenzen herausgelesen werden. Dabei geht es darum, aus anfänglich unbekannten Personen Vertraute zu machen und sich freundschaftlich Gesinnte zu schaffen (vgl. Sokolowski & Heckhausen, 2010). Dieses Thema wird in der Gruppe auffallend oft verhandelt und gelingt in der Handlungspraxis auch sehr gut. Grundsätzlich wird das von den Studierenden als wertvoll und wichtig eingestuft. Der geschaffene Resonanzraum, der dafür sorgt, dass sich die Gruppe zu einem Team ausformen kann, bildet dabei das entsprechende Fundament.

- **Die unterrichtliche Praxis bzw. der Praxisbezug**

Generell wird aus Sicht der ABC-Studierenden der Gütemaßstab hinsichtlich der Leistungsbereitschaft der Gruppe als eher hoch eingeschätzt. Anstrengungsvermeidung lässt sich in Bezug auf das Auswendiglernen von Inhalten festmachen, dies ist häufig bei Vorlesungsprüfungen der Fall. Darin sehen die Studierenden wenig Sinn und lernen bewusst nicht mit vertiefendem Charakter. D.h., es findet keine eigenständige Auseinandersetzung mit dem vermittelten Inhalt statt. Das Bedürfnis, das Beste zu geben, ist in besonderem Maße in Bezug auf die **unterrichtliche Praxis** gegeben. Daran sind die Studienversuchsteilnehmerinnen, wie sich am gemeinsamen Orientierungsrahmen ablesen lässt, am meisten gewachsen. Dies meint, ihren Aussagen zufolge, sie haben ihre Persönlichkeit gestärkt und Handlungspraxis gesammelt. Konkrete Herausforderungen im Zusammenhang mit Schulkindern, wie z.B. eine Busfahrt, bei der die volle Verantwortung übernommen werden musste, führen dazu, dass sie sich in ihrer künftigen Rolle als Lehrperson erproben und in ihrer Profession erleben können. Die unmittelbare Rückmeldung dahingehend wird als besonders wichtig erachtet. Dies, weil sie den Studierenden ermöglicht zu sehen, ob sie den an sie als Lehrpersonen herangetragenen Erwartungen entsprechen. Generell zeichnet sich am Ende der Ausbildungszeit ein durchgängig prospektives Denken ab, was nicht ungewöhnlich ist, könnte ja bereits ab Herbst für viele eine Anstellung im Schulwesen möglich sein.

## 6 IDENTIFIKATION DER LERNPROZESSE IM ÜBERBLICK

In diesem Kapitel werden im Sinne einer zeitlich übergreifenden **Gesamt-Fallanalyse**<sup>92</sup> die Orientierungsrahmen, die sich in der Gruppe über die drei Ausbildungsjahre hinweg konstituieren, herausgearbeitet und in Bezug gesetzt zu allfälligen Lernprozessen. Dies geschieht über die Zusammenführung der bereits unter 4.4.1 genannten drei Gegenhorizontarten:

- Vergleiche (minimal, semimaximal, maximal) innerhalb des qualitativen Stammmaterials
- Vergleiche außerhalb des Stammmaterials mit Theorien und Konzepten
- Vergleiche mit den Ergebnissen der Fragebogenerhebung

Zu diesem Zwecke erfolgt vorweg die Ergebnisdarstellung der Fragebogenuntersuchung und im Anschluss daran die Herausarbeitung der wesentlichen Orientierungsrahmen der Studierenden vor den Schwerpunkten

- Lernprozesse vor dem Hintergrund des Selbstregulierten Lernens (6.1)
- Lernmotivation unter dem Fokus Interesse (6.2)
- Leistungsmotivation unter dem Fokus Zielorientierung (6.3)
- Professionstheoreme (6.4)

### ERGEBNISDARSTELLUNG DER FRAGEBOGENERHEBUNGEN

Die quantitativen Daten, die von Studierenden im Lehramt Volksschule und Sonderschule der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig im jeweiligen Semester erhoben und ausgewertet wurden, dienen vorerst dazu, mögliche Unterschiede und Veränderungsverläufe bezüglich der Leistungsmotivation und der Anstrengungsvermeidungshaltung zwischen den beiden Gruppen (Studierenden im Pilotversuch und Regelstudierenden) sichtbar zu machen. Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung werden im Folgenden dargelegt. Anschließend werden diese Ergebnisse als weitere Gegenhorizonte in die Gesamt-Fallanalyse eingeflochten. Dies ist der ursächliche Grund für die Triangulation der Daten.

---

<sup>92</sup> Zeitlich übergreifende Gesamt-Fallanalyse meint im Folgenden: Alle Gruppendiskussionen mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Pilotprojektes ABC 3<sup>plus</sup> über die drei Ausbildungsjahren sowie die Ergebnisse der Fragebogenerhebungen aller freiwillig daran teilnehmenden Studierenden des gesamten jeweiligen Semesters über alle drei Ausbildungsjahre werden zur komparativen Analyse herangezogen

Die Gesamtstichprobe von 134 Studierenden für die Fragebogenauswertung (siehe 4.2.2) setzt sich aus den Studierenden der Pilotgruppe und den Regelstudierende zusammen. Auf Grund von Ausfällen von Studierenden zu den unterschiedlichen Messzeitpunkten ergeben sich für die Berechnungsverfahren unterschiedliche Gruppengrößen.

### Datenanalyse – Hypothesenprüfung zur Leistungsmotivation

**Hypothese 2a** lautet:

*HA: Es gibt einen Unterschied bezüglich der Leistungsmotivation zwischen den zwei Gruppen zu den fraglichen Zeitpunkten.*

*H0: Es gibt keinen Unterschied bezüglich der Leistungsmotivation zwischen den zwei Gruppen zu den fraglichen Zeitpunkten*

Datenanalyse zur Hypothese 2a:

Zur Messung der Leistungsmotivation wurde an drei Messzeitpunkten (MZP I bis III) der Fragebogen LMI-K mit insgesamt 30 Items ausgeteilt.<sup>93</sup> Der Itempool ist berufsbezogen formuliert, die Leistungsmotivation wird als globale Verhaltensorientierung aufgefasst (Schuler, Prochaska, & Frintrup, 2001a). Die Antwortwerte können zwischen 1 und 7 liegen. Ermittelt wurde der Mittelwert (*MW*) zu allen drei MZP im Vergleich zwischen den beiden Gruppen. Ein hoher Mittelwert bedeutet in diesem Sinne auch eine hohe Leistungsmotivation und umgekehrt.

Bei der Überprüfung der Internen Konsistenz der LMI-K-Skala zeigten sich gute Cronbach's  $\alpha$  Werte (MZP I  $\alpha = .885$ ; MZP II  $\alpha = .878$ ; MZP III  $\alpha = .902$ ). Somit ist die Reliabilität auch in der vorliegenden Untersuchung sehr gut gegeben. Die Normalverteilung wurde mittels Kolmogorov-Smirnov –Test überprüft und ergab bei allen drei Messzeitpunkten ein nicht-signifikantes Ergebnis ( $p > .05$ ), d.h., es kann eine Normalverteilung angenommen werden.

Bei der Überprüfung auf Gruppenunterschiede mittels *t*-Test für unabhängige Stichproben, ergaben sich bei der Erstmessung zu Studienbeginn (MZP I) folgende Mittelwerte: ABC-Gruppe ( $N = 23$ ) *MW* 5.05 ( $SD = .55$ ), Regelstudierend ( $N = 79$ ) *MW* 4.97 ( $SD = .57$ ). Allerdings

---

<sup>93</sup> Siehe 4.3.2.1.

sind diese MW-Unterschiede in Bezug auf die Leistungsmotivation zu Studienbeginn nicht signifikant ( $t = .597$ ;  $p = .552$ ). Die Teilnehmer/innen der Pilotgruppe starteten demnach nicht mit einer nachweislich höheren Leistungsmotivation. Die Ausgangssituation für beide Gruppen gestaltet sich somit hinsichtlich der Leistungsmotivation auf gleichem Niveau.

Bei der Überprüfung der beiden Postmessungen mit dem  $t$ -Test für unabhängige Stichproben zeigten sich folgende Ergebnisse:

MZP II: Bei der ABC-Gruppe ( $N = 16$ ) betrug der MW 5.25 ( $df = .48$ ) und bei den Regelstudierenden ( $N = 86$ ) betrug der MW 5.00 ( $SD = .58$ ). Die MW-Differenz zwischen den beiden Gruppen von .25 ergibt kein signifikantes Ergebnis ( $t = 1.62$ ;  $df = 100$ ;  $p = .108$ ). Auch wenn die ABC-Gruppe im Durchschnitt bei der Leistungsmotivation über jenen der Regelstudierenden liegt, ist der Unterschied zu gering, um von einer Wirkung des Treatments (Pilotversuch) sprechen zu können.

MZP III: Bei den ABC-Studierenden ( $N = 19$ ) lag der MW bei 4.99 ( $SD = .52$ ), bei den Regelstudierenden ( $N = 86$ ) lag der MW bei 5.07 ( $SD = .64$ ). Die MW-Differenz ist laut  $t$ -Test nicht signifikant ( $t = -.475$ ;  $df = 103$ ;  $p = .636$ ).

Das heißt, zu keinem Messzeitpunkt konnte ein signifikanter Gruppenunterschied zwischen den beiden Gruppen hinsichtlich der Leistungsmotivation nachgewiesen werden. Hypothese 2a kann somit nicht verifiziert werden. Dieses Ergebnis wird im Kapitel 6.3 reflektiert

Neben der Analyse der Daten zu den Unterschieden zwischen den beiden Gruppen in Bezug auf die Leistungsmotivation wird die Effektivität der Maßnahmen über die Zeit überprüft.

**Hypothese 2b** lautet:

*HA: Die Leistungsmotivation kann in der Pilotgruppe gehalten werden, während sie bei den Regelstudierenden abnimmt.*

*H0: Die Leistungsmotivation nimmt sowohl bei den Studierenden der Pilotgruppe als auch bei den Regelstudierenden ab.*

Datenanalyse zur Hypothese 2b:

Die Veränderung der Leistungsmotivation über die Zeit wurde mittels Repeated Measures ANOVAs für die beiden Gruppen getrennt geprüft. In die Messwiederholung gehen eine Prämessung und zwei Postmessungen ein.

Es ergab sich weder bei der ABC-Gruppe noch bei der Restgruppe eine signifikante Veränderung zwischen den drei Messzeitpunkten (kein Haupteffekt). ( $F(2,12) = .713, p = .510$  (ABC-Gruppe) bzw.  $F(2,54) = .040, p = .961$  (Restgruppe)).

Die ABC-Gruppe liegt in ihren Mittelwerten zu allen drei Zeitpunkten minimal über den der Regelstudierenden. Jedoch fällt der MW der ABC-Gruppe zum MZP III hin leicht ab (vgl. Diagramm 2), bei den Regelstudierenden bleibt der MW beinahe unverändert. Somit konnte auch die Hypothese 2b nicht verifiziert werden. Dieses Ergebnis wird ebenfalls unter 6.3 reflektiert

**Deskriptive Statistiken**

	Gruppe	Mittelwert	Standardabweichung	N
LMI	ABC	5,2476	,47208	14
	Rest	4,9945	,52915	56
	Gesamt	5,0451	,52495	70
LMI1	ABC	5,2905	,48064	14
	Rest	5,0192	,60211	56
	Gesamt	5,0735	,58689	70
LMI2	ABC	5,1286	,40612	14
	Rest	5,0211	,61471	56
	Gesamt	5,0426	,57806	70

Tabelle 2 Deskriptive Statistik zur Leistungsmotivation

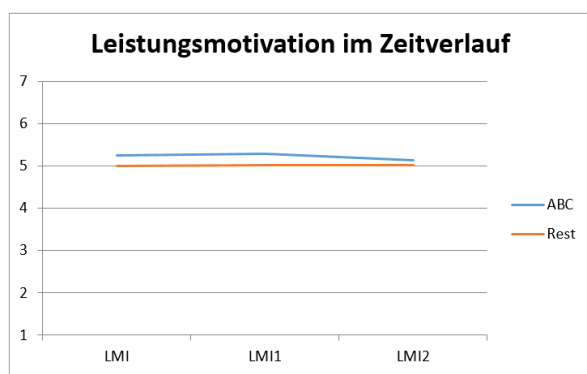


Diagramm 1 Leistungsmotivation im Zeitverlauf

In Bezug auf das Konstrukt der Anstrengungsvermeidungshaltung wurde zunächst folgende Hypothese aufgestellt:

**Hypothese 3a:**

*HA: Es gibt einen Unterschied zwischen den beiden Gruppen bezüglich der Anstrengungsvermeidungshaltung zu Studienbeginn*

*H0: Es gibt keinen Unterschied zwischen den beiden Gruppen bezüglich der Anstrengungsvermeidungshaltung zu Studienbeginn*

**Datenanalyse zu Hypothese 3a:**

Der Fragebogen zur Anstrengungsvermeidungshaltung für Studierende (AVT-St) wurde zeitgleich mit dem LMI-K an den drei MZP ausgeteilt. Er umfasst insgesamt 28 Fragen, wobei sich das Konstrukt Anstrengungsvermeidung aus drei Subskalen zusammensetzt (AV als Trait, AV-Strategie und AV im sozialen Kontext<sup>94</sup>), die getrennt voneinander betrachtet werden. Die innere Konsistenz der Skalen zeigt sich, wie in Tabelle 3 ersichtlich, als zufriedenstellend.

Konstrukt	Item-Anzahl	Cronbachs Alpha	n
<b>MZP 1:</b>			
AVT-St Gesamskala	28	.855	92
AVT-St Subskala Sozialer Kontext	6	.658	98
AVT-St Subskala Trait	15	.837	98
AVT-St Strategie	7	.697	99
<b>MZP 2:</b>			
AVT-St Gesamskala	28	.896	97
AVT-St Subskala Sozialer Kontext	6	.678	101
AVT-St Subskala Trait	15	.891	100
AVT-St Strategie	7	.759	100
<b>MZP 3:</b>			
AVT-St Gesamskala	28	.896	103
AVT-St Subskala Sozialer Kontext	6	.801	105
AVT-St Subskala Trait	15	.865	105
AVT-St Strategie	7	.758	103

*Tabelle 3 Übersicht der Reliabilitäten (Cronbach's Alpha) der einzelnen Konstrukte bzw. Skalen*

*Anmerkung: n schwankt auf Basis vereinzelt fehlender Daten.*

<sup>94</sup> siehe dazu 4.3.2.3

Ob es einen Unterschied bei der Anstrengungsvermeidung zu Studienbeginn (MZP I) zwischen den beiden Gruppen gab, wurde mittels multivariater Varianzanalyse geprüft. Dies deshalb, um die Gruppengrößen über alle drei Messzeitpunkte gleich zu halten und Ausfälle während der drei MZP so zu kontrollieren.

Wie in Tabelle 3 und Diagramm 2 ersichtlich, zeigen die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der ABC-Gruppe zu Studienbeginn (MZP I) in allen drei Subskalen ein minimal höheres Anstrengungsvermeidungsverhalten als die Regelstudierenden. Allerdings sind diese Gruppenunterschiede bei keiner der drei Subskalen statistisch signifikant ( $p > .05$ ).

**Deskriptive Statistiken**

	Gruppe	Mittelwert	Standardabweichung	N
AV_SOZ	ABC	2,4261	,46155	23
	Rest	2,4093	,65856	79
	Gesamt	2,4131	,61757	102
AV_Trait	ABC	3,1681	,45919	23
	Rest	3,0687	,71957	79
	Gesamt	3,0911	,66899	102
AV_Strategie	ABC	2,2795	,52131	23
	Rest	2,0341	,61669	79
	Gesamt	2,0894	,60293	102

Tabelle 4 Deskriptive Statistik AVT

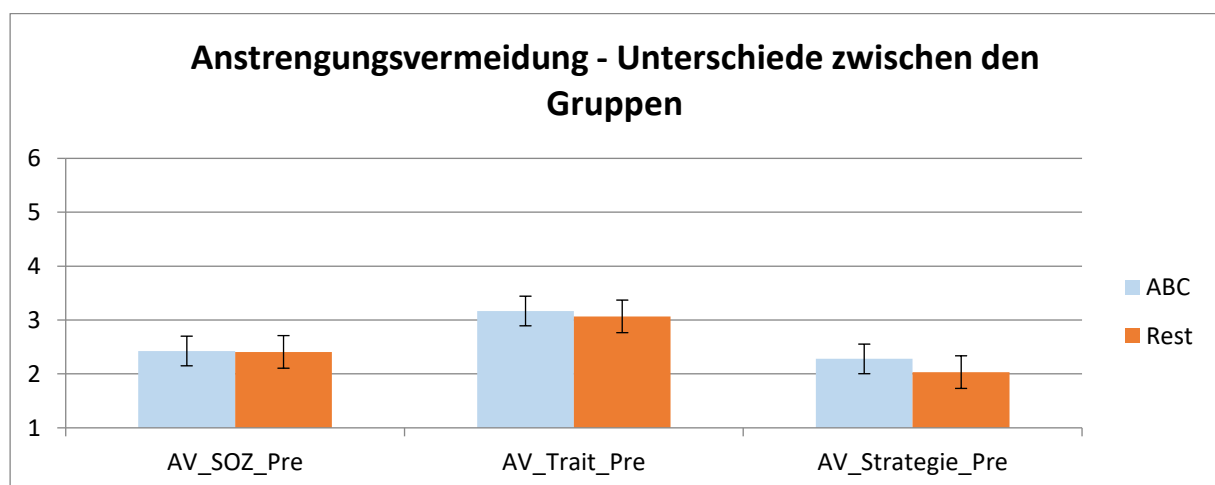


Diagramm 2 Anstrengungsvermeidungshaltung - Unterschiede zwischen den Gruppen



Somit konnte zwischen den beiden Gruppen beim MZP I hinsichtlich der Anstrengungsvermeidungshaltung bei keiner der drei Subskalen ein signifikanter Unterschied nachgewiesen werden. Die formulierte Hypothese wurde daher nicht bestätigt. Am ehesten kann bei der Anstrengungsvermeidungsstrategie von einer Tendenz gesprochen werden, und zwar dahingehend, dass bei der ABC-Gruppe die Vermeidungsverhaltung stärker ausgeprägt ist als bei den Regelstudierenden. Unter 6.3 wird dieses Ergebnis als weiterer Gegenhorizont aufgenommen.

Um die Frage zu klären, ob sich eine Veränderung der Anstrengungsvermeidung über die Zeit zeigt, wurde **Hypothese 3b** aufgestellt:

*HA: Die Anstrengungsvermeidungshaltung bleibt bei den Studierenden der ABC-Gruppe konstant, während sie bei den Regelstudierenden zunimmt*

*H0: Die Anstrengungsvermeidungshaltung nimmt mit den Ausbildungsjahren sowohl bei den Studierenden der ABC-Gruppe als auch bei den Regelstudierenden zu*

Datenanalyse zur Hypothese 3b:

Die Veränderung der Anstrengungsvermeidung über die Zeit wurde mittels Repeated Measures ANOVAs für die beiden Gruppen getrennt geprüft.

Es ergibt sich sowohl für die ABC-Gruppe als auch für die Regelgruppe eine signifikante Veränderung im Zeitverlauf ( $F(2,12) = 4.65, p = .032$  (ABC-Gruppe) bzw.  $F(2,54) = 5.29, p = .008$  (Regelgruppe)).

Post hoc ergaben entsprechende Analysen signifikante Unterschiede in Bezug auf folgende drei Subskalen:

#### *Anstrengungsvermeidungshaltung im sozialen Kontext*

Wie in Diagramm 3 ersichtlich, veränderte sich das Anstrengungsvermeidungsverhalten im sozialen Kontext (AV\_SOZ) bei der ABC-Gruppe während der drei MZP dahingehend, dass es zuerst gesunken (MZP II), allerdings bei MZP III wieder leicht angestiegen ist. Bei keinem der drei MZP waren diese Veränderungen in der ABC-Gruppe jedoch signifikant ( $p > .05$ ).

Bei den Regelstudierenden ist das Anstrengungsvermeidungsverhalten bei dieser Skala stetig gesunken. Signifikante Verringerungen zeigen sich zwischen den MZP I und III ( $t = 3.748$ ,  $df = 55$ ,  $p = .000$ ) sowie MZP II und III ( $t = 2.756$ ,  $df = 55$ ,  $p = .008$ ).

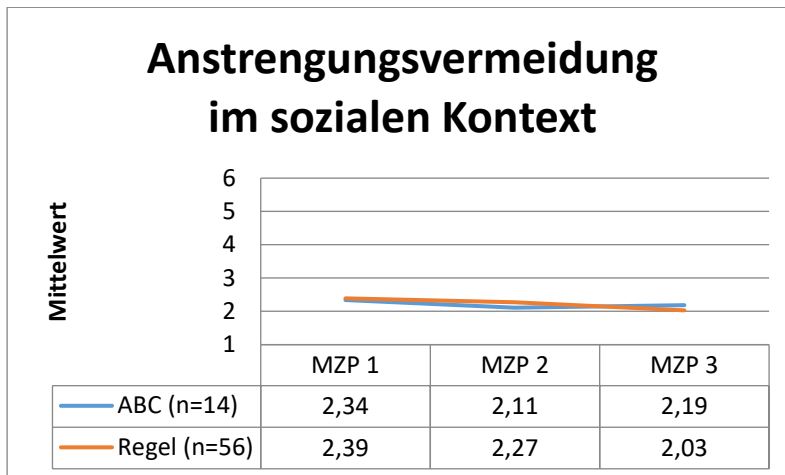


Diagramm 3 Anstrengungsvermeidung im sozialen Kontext

#### *Anstrengungsvermeidungshaltung als Trait*

Wie in Diagramm 4 dargestellt, stellen sich die Veränderungen beim AV als Trait bei den beiden Gruppen gegenläufig dar. Während sich bei der ABC-Gruppe das AV als Trait zuerst reduziert hat (MZP II) und dann wieder angestiegen ist (MZP III), erfolgte bei den Regelstudierenden zuerst ein Anstieg des Verhaltens (MZP II) und am Ende (MZP III) wieder eine Reduktion.

Statistisch signifikante Veränderungen zeigten sich bei der ABC-Gruppe nur zwischen den MZP 1 und 2 ( $t = 2.183$ ,  $df = 13$ ,  $p = .048$ ) sowie MZP 2 und 3 ( $t = -2.807$ ,  $df = 13$ ,  $p = .015$ ).

Bei den Regelstudierenden waren die Veränderungen bei allen drei Messzeitpunkten statistisch signifikant (MZP 1 zu MZP 2:  $t = -4.463$ ,  $df = 55$ ,  $p = .000$ ; MZP 2 zu MZP 3:  $t = 2.780$ ,  $df = 55$ ,  $p = .007$ ; MZP 1 zu MZP 3:  $t = -2.252$ ;  $df = 55$ ,  $p = .028$ ).

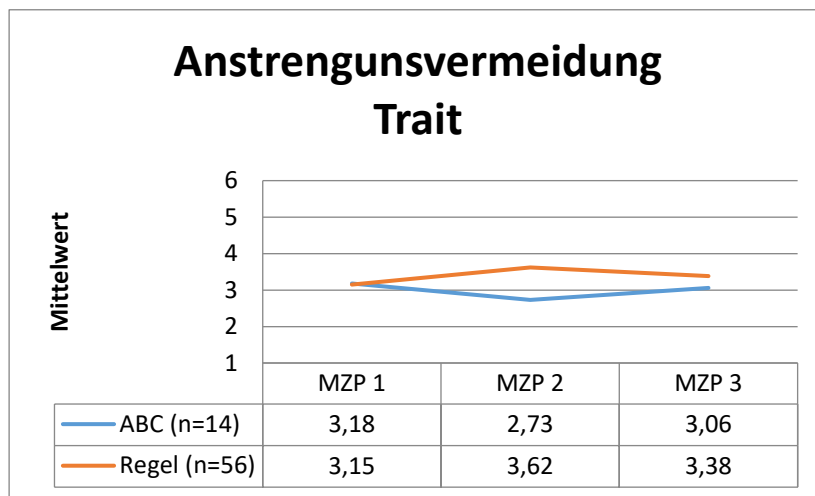


Diagramm 4 Anstrengungsvermeidungshaltung als Trait

*Anstrengungsvermeidungshaltung als Strategie*

Beim Anstrengungsvermeidungsverhalten als Strategie zeigen sich bei den beiden Gruppen ebenfalls gegenläufige Entwicklungen, wobei die Veränderungen bei der ABC-Gruppe deutlich größer als bei den Regelstudierenden ausfallen (vgl. Diagramm 5).

Bei der ABC-Gruppe zeigt sich (siehe Diagramm 5) eine signifikante Reduzierung der Anstrengungsvermeidungshaltung als Strategie von MZP I zu MZP II ( $t = 3.709$ ;  $df = 13$ ;  $p = .003$ ) und zwischen MZP I und MZP III ( $t = 2.785$ ,  $df = 13$ ,  $p = .015$ ). Der Anstieg von MZP II auf MZP III ist statistisch nicht signifikant ( $p > .05$ ).

Bei den Regelstudierenden sind die Veränderungen zwischen den MZP zu gering, als dass sie sich statistisch auswirken, d.h., es ergaben sich bei dieser Gruppe keine statistisch signifikanten Veränderungen ( $p = > .05$ ).

Die Ergebnisse der drei Subskalen zum Anstrengungsvermeidungsverhalten werden unter 6.3 als Gegenhorizont nochmals aufgegriffen und interpretiert bzw. diskutiert.

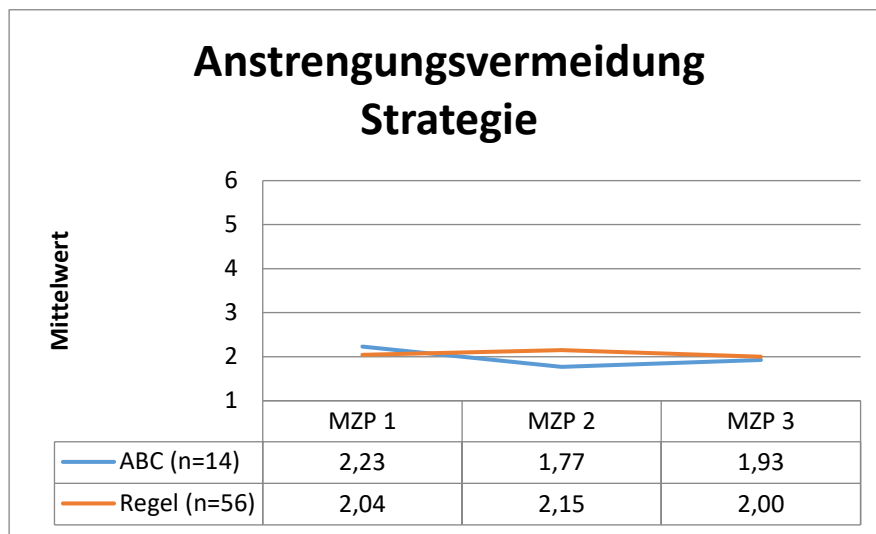


Diagramm 5 Anstrengungsvermeidungshaltung als Strategie

## Gesamt-Fallanalyse

In der Gesamt-Fallanalyse werden jene vier Schwerpunkte bearbeitet, die auf Grund der Forschungsfrage von Interesse sind. Es handelt sich hierbei um:

- Lernprozesse vor dem Hintergrund des Selbstregulierten Lernens
- Lernmotivation unter dem Fokus Interesse
- Leistungsmotivation unter dem Fokus von Zielkonzepten und der Anstrengungsvermeidungshaltung
- Professionstheorem

Dabei werden „die handlungsrelevanten (konjunktiven) Erfahrungen der Sprechenden“ (Kleemann u.a., 2013, S. 160) oder anders gesagt der dokumentarische Sinngehalt, der von den Studierenden rekonstruiert wird, jeweils am Ende der Schwerpunkte anhand der kollektiven Orientierungsrahmen festgemacht.

### 6.1 LERNPROZESSE VOR DEM HINTERGRUND DES SELBSTREGULIERTEN LERNENS

Äußerungen und/oder Handlungen können laut Bohnsack (2014, S. 60) nur verstanden werden, wenn der Erfahrungsraum (oder auch der erlebnismäßige Kontext), in den die Äußerungen hineingehören, bekannt ist. Dazu muss der Erlebniszusammenhang, der hinter diesen Äußerungen und Handlungen steht, erarbeitet werden. Durch Zusammenführung der Wahrnehmungen der Studierenden über die gesamte Studienzeit<sup>95</sup> und Einbringung der Theorien und des Konzeptes von ABC 3<sup>plus</sup> wird dieser Erlebniszusammenhang rekonstruiert. In diesem Unterkapitel erfolgt die Fokussierung auf die Lernprozesse, die im Projekt ABC 3<sup>plus</sup> von der Idee des Selbstregulierten Lernens getragen werden.

In der einschlägigen Literatur wird Selbstreguliertes Lernen stetig gefordert (z.B. Gerholz, 2012; Zimmerman & Schunk, 2011; Boekaerts u.a., 2000; Neubert, 2006; Baumert u.a., o.J.). In den Aussagen der Studierenden spiegelt sich jedoch, dass diese Lernerfahrung in der eigenen Schulzeit sehr unterschiedliche Umsetzung erfahren hat. Dies hat Auswirkungen auf den für das Pilotprojekt entwickelten Lehr- und Lernansatz, da die Studierenden zum überwiegenden Teil direkt nach der Matura bzw. dem Abitur - also nach mindestens 12 Jahren Schule - an die PHS Stefan Zweig kommen. Für die Pilotgruppe trifft das im Anfangssemester auf 80% der Teilnehmer/innen zu (19

---

<sup>95</sup> Hierin sind auch die Fragebogenergebnisse enthalten.

von 24 Studentinnen und Studenten). Vor dem Hintergrund dieser Schulerfahrungen, rekonstruieren sie ihre Ausgangslage, mit der sie in das Studium starten. Die unterschiedlichen Ausgangslagen zeigen sich in den exemplarischen Textpassagen in folgender Weise:

**GD 1\_1;** 152 – 154; Vf: *Was vielleicht noch cool gewesen wäre wär (.) [räuspern] wirkliche eine Einführung was selbstorganisiert heißt; so Art Workshop; dass man jetzt mitbekommt selbstorganisiert heißt ich muss das selber machen*

**GD 1\_1;** Z. 195-197; Bf: *Nur ich war's am Anfang gar nicht gewohnt; also ich hab in der Oberstufe [...] auf einen Test gelernt zwei Tage vorher und ja (.) das war's und @selbstorganisiert war da gar nichts@*

**GD 1\_3;** Z. 173-188; Lf: *erzählt von einer Biologielehrerin die wahrscheinlich das umsetzen[wollte] was man unter Selbstorganisiertem Lernen versteht. Über Arbeitsblätter die sich die Lehrerin selber davor überlegt hat haben sich die Schüler/innen das Thema selber erarbeitet. Aber da es immer das Gleiche war wollten wir nach zwei, drei Monaten einfach nicht mehr. Weil wir wollten nicht mehr einfach die ganze Zeit nur Texte lesen und wir haben uns gedacht, das können wir zu Hause auch machen und für was haben wir eine Lehrerin die uns das erklärt. [...] Unnd dadurch(.) ist uns das zum Hals herausgehangen und wir haben uns gedacht so ein @dummes selbstorganisiertes Selbststudium @*

**GD 1\_5** Z.125-26 Mf: *Ich hab das auch überhaupt nicht gelernt, mir ist immer gesagt worden was ich zu tun hab, bis wann ich das zu tun hab.*

**GD 1\_1;** Z. 188 – 194; ATf: *Also ich kenn's schon (.) vom Studium an der Universität und also ich muss sagen ich komm damit sehr gut zurecht aber das liegt vielleicht auch daran dass ich's schon gewohnt bin; und beim uuund (.) ich find's einfach sehr gut; dass man sich seine Sachen einfach selber einteilen [...] und das find ich einfach sehr gut und das entspricht auch meinem Lernen.*

**GD 1\_3 Z. 366-371 L1f:** *Ja und dann gibt's `nen Teil von selbstorganisiertem Lernen was natürlich auch alleine ist und das (.) unterscheidet sich jetzt bei mir zumindest nicht so sehr von meiner Gymnasialzeit weil (.) man muss sich immer selber organisieren oder selber diszipliniert sein und sagen OK, jetzt mach ich das und jetzt mach ich das und so teil ich mir mein Lernen ein ich denk (.) in `nem gewissen Sinn hat jeder schon was mitgebracht wo er selber organisiert hat*

**GD 1\_5** Z. 109-111 Nf: *In ABC 3<sup>plus</sup> muss man sehr gut selbstorganisiert sein - und ich bin das voll. Ich hab das voll gelernt dadurch das wir immer Freiarbeit gehabt haben und so*

In den dargelegten Sequenzen verfestigt sich die Aussage Weinerts (1996), dass Selbstreguliertes Lernen nicht einfach vorausgesetzt werden kann, sondern gelehrt und gelernt werden muss. Diesen Aspekt gilt es somit aus Sicht der Lehrenden an der Hochschule zu beachten, die die Rahmenbedingungen, denen sie beim Lehren unterliegen, dementsprechend mitgestalten

müssen (vgl. Schrittmesser, 2013). Aus diesem Grund werden die geschaffenen Resonanzräume für den Lernprozess im Projekt von den teilnehmenden Personen als gewinnbringend bewertet, da sie einerseits ermöglichen, dass Studierende an Planungsprozessen teilhaben und so ein Stück Selbstbestimmung im Studium erleben können, und andererseits das jeweilige Semester von den Beteiligten systematisch reflektiert wird<sup>96</sup>. Dadurch kann eine professionelle Lerngemeinschaft gebildet werden. Schrittmesser (2013) spricht hier von *Professional Community*, die es ermöglicht, Problemstellungen gemeinsam lösungsorientiert zu bearbeiten.

Über die drei Ausbildungsjahre kristallisieren sich aus Sicht der Studierenden aus dem Pilotprojekt nachfolgende kollektive Orientierungsrahmen in Bezug auf stattgefundene **Lernprozesse**<sup>97</sup> heraus:

**Lernprozesse (die getragen werden von der Idee des Selbstregulierten Lernens) unter dem Blickwinkel von Strategie, Metakognition und Motivation**

Generalisierend lässt sich für das erste Studienjahr festhalten, dass Selbstreguliertes Lernen auf Grund der unterschiedlichen Vorerfahrungen der Studierenden noch sehr divergent genützt wird. Vielfach wird auf die strategischen (verhaltensbestimmenden) Prozesse wie die Wahl der Lernzeit, des Lernortes und der Lernpartner/innen fokussiert und kaum auf die metakognitiven und motivationalen Prozesse (Zimmerman, 1990). Diese Prozessebenen entwickeln sich zunehmend mit den folgenden Ausbildungsjahren. So gibt eine Studierende beispielsweise an, dass es ihr *eine Lehre war* Dinge aufzuschieben. Das heißt, das eigene Lernverhalten wird reflektiert und es wird gezielt darauf reagiert – ganz im Sinne des metakognitiven Selbstregulationsprozesses. Dazu wird des Weiteren von den Studierenden angesprochen, dass für einen nachhaltigen Lerneffekt Lernprozesse stattgefunden haben, die nachfolgende Aktivitäten enthalten: ergänzende, eigene Recherchearbeiten durchführen, das Setzen von Interessensschwerpunkten, Erleben von Entscheidungsfreiheit, Erfahrungslernen (in Bezug auf unterrichtliches Handeln), ein sich eigenständiges Ausbilden zur Expertin auf einem Fachgebiet und die Absprache mit anderen Studentinnen und Studenten. Im besonderen Maße wird letzter Punkt in der dritten Gruppendiskussionsrunde angesprochen. In zahlreichen Textsequenzen wird explizit darauf

---

<sup>96</sup> Im Rahmen weiterer Untersuchungen wurden auch Gruppendiskussionen mit den teilnehmenden Lehrenden durchgeführt. Arbeit unveröffentlicht.

<sup>97</sup> Diese Analyse enthält keine Fragebogenauswertungen, da diese Untersuchung die komplexen Strukturen und Sichtweisen naturgemäß nicht abbilden kann

verwiesen, dass das Lernen mit und durch andere Studierende aus der Gruppe sehr gewinnbringend erlebt wird. Dabei wird jedoch über alle drei Ausbildungsjahre hinweg festgestellt, dass dies deshalb so gut funktioniert hat, weil sich die Gruppe als eingespieltes, gut funktionierendes Team erlebt hat, in dessen Rahmen ein Klima der Akzeptanz und des Vertrauens herrscht. Gegenseitige Hilfe und Unterstützung sind allgegenwärtig, wechselseitige Motivation wird explizit erwähnt. Die Studierenden rekonstruieren, dass sich dieses Team aufgrund ständiger Gruppenarbeitsaufträge geformt hat, weil die Aufgabenstellungen vielfach nur in der Gruppe lösbar waren und es eine gemeinsame Zielsetzung gab. In diesen Lernprozessen spiegelt sich einerseits die von Holzkamp (1995) postulierte Lernschleife, die eingebaut wird, um sich fehlendes Wissen oder Können zu erwerben, andererseits wird die Wichtigkeit der Teambildung (Tuckman), die dieses Vertrauen erst ermöglicht, von den Studierenden herausgehoben. Insgesamt wird der Lernprozess logischerweise am Studienende am stärksten reflektiert.

Die kollektiven Orientierungsrahmen in Bezug auf Lernprozesse (die getragen werden von der Idee des Selbstregulierten Lernens) unter dem Blickwinkel von Strategie, Metakognition und Motivation im Überblick:

- *Orientierungsrahmen 1: Für Lernprozesse in der neu zgebildete Gruppe sind strategische Prozesse anfänglich wichtige und vorherrschende Unterstützungsfaktoren*
- *Orientierungsrahmen 2: Gruppenarbeiten fördern die Bildung von funktionierenden Teams*
- *Orientierungsrahmen 3: Gute Atmosphäre, Vertrauen und Sicherheit werden als grundlegende Elemente zur Förderung von nachhaltigen Lernprozessen in der konstanten Gruppe erlebt*
- *Orientierungsrahmen 4: Der Austausch mit anderen Studierenden wird als wesentlicher Faktor für die Wissenssicherung und den Lernerfolg erfahren*
- *Orientierungsrahmen 5: Wechselseitige Motivation, die aufgrund von Zusammengehörigkeitsgefühl in der Gruppe verstärkt gegeben ist, ist förderlich für den Lernprozess*

### **Lernprozesse (die getragen werden von der Idee des Selbstregulierten Lernens) unter dem Blickwinkel der Herausforderung**

Ein weiterer Lernprozess, den die Studierenden in ihrem Orientierungsrahmen wiederkehrend rekonstruieren und der getragen wird vom Selbstregulierten Lernen, findet aufgrund von Herausforderungen statt. Insbesondere zählt hierzu die Bachelor-Arbeit, die im vierten Semester ihren Anfang nimmt. Sie fordert von den Studierenden die selbständige Auseinandersetzung mit



einer selbstgewählten Thematik. Sowohl die im sozial-kognitiven Modell der Selbstregulation beschriebene Planungsphase, als auch die Durchführungs- und Reflexionsphase sind bei dieser Aufgabe tragend. Es geht nun nicht mehr um rein organisatorische, also strategische Gesichtspunkte beim Selbstregulierten Lernen, sondern auch um inhaltliche und somit um metakognitive und motivationale Prozesse. Diese Herausforderung gilt jedoch für alle Studierenden und nicht nur für jene im Pilotprojekt.

Des Weiteren werden hier die Arbeitsprojekte Stefan-Zweig und Noahs Flut verortet. Diese Herausforderungen betreffen nur die Teilnehmer/innen am Pilotprojekt. Beide Arbeitsprojekte verlangten von den Studierenden in vielen Bereichen Selbstregulation. Sie tragen aus deren Sicht dazu bei, Lernen in Bezug auf motivationale Prozesse zu erleben. Studierende nennen diesbezüglich einen Mehrwert für ihre Handlungskompetenz in Bezug auf Erfahrungen mit dem Erleben von Kommunikationssituationen, sozialem Lernen, kooperativem Lernen bis hin zu Lernsituationen, in denen es etwas durchzuhalten, etwas durchzuziehen gilt. Daran wachsen sie, wie sie es bezeichnen. Gemeint ist dabei vorwiegend eine Persönlichkeitsentwicklung, die ihnen wiederum besonders in Bezug auf das schulische Handlungswissen wichtig ist. Schulische Praxis wird von den Studierenden definitiv auch als Herausforderung rekonstruiert und somit als dritte herausfordernde Studiensituation betrachtet (die wiederum alle Studierenden betrifft). Sie zu meistern, ist das, was die Studierenden zumeist antreibt, viel zu lernen. Abuhamdeh und Csikszentmihalyi (2012) schreiben in der Einleitung zu ihrer Studie über die Bedeutung von Herausforderungen in Bezug auf den Genuss intrinsischer Motivation und zielgerichteter Aktivitäten, dass Interviews nahelegen, „that among the key conditions associated with the enjoyment of these activities was the presence of relatively difficult challenges that nevertheless were not beyond the participant’s perceived capacities.“ Die Herausforderungen sollen dabei nicht unschaffbar, aber doch so schwierig sein, dass sie zu bewältigen sind. Diese Situation finden die Studierenden in den genannten Herausforderungen wieder und geben im Sinne eines gelungenen Theorie-Praxis-Transfers an, dass sie diese Art zu lernen derart verinnerlicht haben, dass sie sie weitergeben wollen an ihre zukünftigen Schülerinnen und Schüler in Form von z.B. Projektarbeiten, Wochenplan- und Freiarbeit oder der Arbeit anhand von Lernwegen. Damit agieren sie im Sinn der im ABC 3<sup>plus</sup>-Projekt-Konzept beschriebenen charakteristischen, pädagogischen Haltung (Siebert, 1999, zitiert nach Cerny, 2013) der eine systemkonstruktivistische Sichtweise zugrunde liegt. Darin wird gefordert, dass auf

„unterschiedliche Interessen, Lerngeschwindigkeiten und die jeweils individuelle Logik, nach der Sinn und Bedeutung konstruiert werden, eingegangen werden kann“ (Lindemann, 2006, zitiert nach Cerny, 2013). Demnach gibt es nicht die *richtige* unterrichtliche Praxis, sondern einen professionellen Habitus, bei dem Fähigkeiten und Kenntnissen aller Systemmitglieder miteinbezogen und angenommen werden, sie an Entscheidungs- und Verantwortungsprozessen beteiligt und differenzierte und individualisierte Lernprozessen ermöglicht werden. Eine Studentin bringt diese Erkenntnis auf den Punkt. Im Zuge der Diskussion über schwieriges - weil uneiniges – Teamteaching in der schulischen Unterrichtspraxis meint sie: *„Weil es halt einfach auch kein-kein Richtig oder Falsch gibt, du @kannst jetzt nicht in ein Buch reinschauen und so@ so wird es gemacht und das ist der einzig richtige Weg, sondern (1) es gibt verschiedene@“* (GD 3\_5; Z. 394-396). In diesem Sinne setzen sich die Studierenden immer wieder mit Antinomien bzw. Paradoxien des Lehrer/innenhandelns auseinander- hier konkret mit der Subsumtionsantinomie (siehe 3.1.3) - die sie für sich in und durch die Reflexionsphasen auflösen können.

Die kollektiven Orientierungsrahmen in Bezug auf Lernprozesse (die getragen werden von der Idee des Selbstregulierten Lernens) unter dem Blickwinkel der Herausforderung im Überblick:

- *Orientierungsrahmen 6: Herausfordernde, aber schaffbare Situationen werden als lernfördernd im Sinne eines Persönlichkeitszuwachses rekonstruiert*
- *Orientierungsrahmen 7: Antinomien bzw. Paradoxien im Lehrer/innenhandeln werden bewusst wahrgenommen, reflektiert und erklärt*

### **Lernprozesse (die getragen werden von der Idee des Selbstregulierten Lernens) unter dem Blickwinkel des Theorie-Praxis-Transfers**

Die Möglichkeit, Inhalte, die in der Theorie vermittelt werden, möglichst zeitnah in der Praxis auszuprobieren, wird als wesentlicher Lernprozess beschrieben. Dabei geht es den Studierenden darum, einerseits sich ihres Fach- und Methodenwissens zu vergewissern, andererseits sich selbst in der Rolle der Lehrperson bestätigt zu sehen. Ständig wiederkehrende Aussagen bezüglich der Möglichkeit, Gelerntes mit der eigentlichen Zielgruppe (nämlich Volksschulkindern) auszuprobieren, belegen den Wunsch der angehenden Volksschul-Lehrer/innen, in der Unterrichtssituation professionell agieren zu können. Sie wollen über die Möglichkeit des Ausprobierens ihr Fähigkeitsselbstkonzept (also die subjektive Annahme über die Höhe der eigenen Fähigkeiten) stärken, um für die kommende Berufspraxis gewappnet zu sein. Außerdem

wird damit ein nachhaltiges Lernen verbunden und rekonstruiert. Die Studierenden wollen sich jene Fähigkeiten und Fertigkeiten, von denen sie annehmen, dass sie sich diese nicht aus Büchern selbst aneignen können, von den Lehrpersonen - und hier sind auch die Praxislehrerinnen und -lehrer gemeint - *abschauen* (Lernen am Modell). Theorievermittlung wird dann als sinnvoll erachtet, wenn sie in Kombination mit praktischen Übungen steht und vermittelt werden kann, was und warum eben jene Inhalte gelernt werden müssen.

Die kollektiven Orientierungsrahmen in Bezug auf Lernprozesse (die getragen werden von der Idee des Selbstregulierten Lernens) unter dem Blickwinkel des Theorie-Praxis-Transfers im Überblick:

- *Orientierungsrahmen 8: Die Studierenden haben das Empfinden, in der schulischen Praxis uneingeschränkt am meisten für ihr zukünftiges Berufsfeld zu lernen*

## 6.2 LERNMOTIVATION UNTER DEM FOKUS INTERESSE

Lernmotivation, Interesse und Emotionen gelten als wichtige Aspekte in Bezug auf lebenslanges Lernen und sind mit der Qualität von Lernprozessen und persönlicher Sinnstiftung verbunden (vgl. Müller, 2006). „Gelernt wird immer nur, was als sinnvoll empfunden wird“ (Rückriem & Erdmann, 2009, S. 26). Etwas, wofür Interesse verspürt und gezeigt wird, wird somit als sinnvoll eingestuft. Die Studierenden betonen den Umstand, dass sie dann nachhaltig lernen, wenn sie etwas interessiert, bzw. wird die Sinnhaftigkeit von ihnen in zahlreichen Textpassage ihrer Diskussionsrunden genannt. Dabei wird einmal mehr der schulischen Unterrichtspraxis uneingeschränkt Sinn und volles Interesse zugestanden, während dies bei theoretischen Inhalten - im Besonderen aus Vorlesungen - häufig nicht der Fall ist (siehe dazu auch Lernprozesse unter dem Blickwinkel des Theorie-Praxis-Transfers). Im letztgenannten Fall tendieren die Studierenden dann dazu, für eine Prüfung diesen Inhalt *schnell auswendig* zu lernen und das angeeignete Wissen danach *rasch wieder zu vergessen*. Diese Art des Lernens, die von den Lernenden bewusst vollzogen wird, kann im Sinne der Anstrengungsvermeidungshaltung nach Rollett (1998) als eine Problemlösestrategie betrachtet werden. Dabei stellt die Abwahl bestimmter Leistungsziele, hier beispielsweise die Inhalte einer Vorlesung nachhaltig zu lernen, eine notwendige Bedingung dar, um ausgewählte Handlungsziele (beispielsweise die unterrichtliche Praxis vorzubereiten) mit größtmöglichem Einsatz verfolgen zu können. Es lässt sich darin auch das Erwartung x Wert-Modell wiederfinden. Die Grundannahme, die sich dahinter verbirgt, ist, dass bewusst jene

Handlungsziele von einer Person gewählt werden, die den höchsten subjektiv erwarteten Nutzen versprechen. Dazu werden die Ziel-Attraktivität (Wert) mit der Wahrscheinlichkeit, diese zu erreichen (Erwartung), verrechnet (vgl. Heckhausen & Heckhausen, 2010). Den höchsten Nutzen und die größte Attraktivität rekonstruieren die Studierenden vornehmlich in der schulischen Praxis bzw. allen praxisbezogenen Inhalten. Über die gesamte Ausbildungsdauer bleibt dieses Interesse höchststrangig. Es wird als persönlich bedeutsam eingestuft, die sich daraus ergebenden Handlungen und Lernprozesse werden zumeist als emotional positiv bzw. befriedigend erlebt. Es besteht hohe Anstrengungsbereitschaft, Aufgaben, die sich in diesem Rahmen ergeben, möglichst gut zu lösen bzw. zu bewältigen.

Die Lernmotivation wird jedoch auch gefördert, wenn Studierende die Möglichkeit haben, sich Interessensschwerpunkte innerhalb einer Thematik zu setzen. Dies ermöglicht ihnen trotz Fremdsteuerungsprozessen (das Curriculum ist definitiv von außen vorgegeben und muss erfüllt werden) ein Stück Autonomie bzw. Selbstregulation erleben zu können. Das wird von den Studierenden auch so wahrgenommen und wertgeschätzt. Es gibt ihnen, wie sie rekonstruieren, das Gefühl der Selbstbestimmung und dieses ist der Interessenhandlung quasi innewohnend. Selbstbestimmung oder auch Autonomieerleben, als eine der drei *basic needs* der Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan, wird in jüngerer Zeit mit der Interessentheorie systematisch verknüpft (vgl. Müller, 2006).

Lernmotivation geschieht auch durch die Studierenden untereinander, indem sie beispielsweise gemeinsam für Prüfungen lernen oder Präsentationen vorbereiten und so ihr spezielles Wissen aus ihren Interessensgebieten an die Studienkolleginnen und -kollegen weitergeben, bzw. konkret ein- und umsetzen können. Dies wird als befriedigende Lernhandlung erlebt und festgemacht. Sie geschieht aber auch, indem sie sich gegenseitig antreiben und aufmuntern, Materialien zur Verfügung stellen oder sich zu gemeinschaftlichen Aktivitäten außerhalb des Studiums zusammenfinden. Letzteres nimmt mit den Ausbildungsjahren zu, was für eine positive, aktive und förderliche Gruppendynamik spricht. Darin spiegelt sich einerseits das Bedürfnis nach sozialer Einbindung, andererseits dient die Zusammenarbeit auch der Anstrengungsvermeidung – wiederum gesehen als Problemlösestrategie – da die Studierenden mit einer hohen Zahl an Arbeitsaufträgen konfrontiert sind, die allein zu meistern demotivierend wirken kann.

Ein weiterer Faktor, der durchgängig in Bezug auf die Lernmotivation genannt wird, ist der persönlich erlebte Umgang mit Prüfungen bzw. Prüfungssituationen. Die Studierenden

rekonstruieren, dass sie in ihrer bisherigen Schul- bzw. Universitätszeit eine Prüfungskultur erfahren haben, die getragen war von einer Abfrage von Einzelwissen. Die Vielfalt an Möglichkeiten, Prüfungen so zu gestalten, dass dabei einerseits Wissen abgefragt, gleichzeitig aber auch persönliche Stärken (Interessen) eingebracht, die Teamfähigkeit gestärkt und von anderen profitiert werden kann, ist ihnen neu. Diese Erfahrungen empfinden sie als Lernmotivation und sie wollen sie mitnehmen in ihre eigene Lehrtätigkeit. Interesse als Bedingung von Lernprozessen und Lernergebnissen wird in diesem Zusammenhang von Müller (2006) erwähnt. Er schreibt, dass davon auszugehen ist, dass der Interessenseinfluss durch die institutionellen Lehr- und Lernkulturen und die Prüfungskultur unterschätzt wird. Sichtbar wird dies dadurch, dass bei erhöhten Autonomieoptionen der Interessens-Leistungs-Zusammenhang höher ausfällt, weil individuelle Interessen dadurch eher realisiert werden können. Dies hat Auswirkungen auf das lebenslange Lernen, was wiederum für Lehrpersonen wesentlich ist, da zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht sicher ist, welche Kenntnisse und Fähigkeiten in der Zukunft wichtig sein werden. Daher muss auch die Bereitschaft zur selbständigen Weiterentwicklung eine zentrale Zielperspektive von Bildung sein (vgl. Krapp, 2003). Dies gilt sowohl für die Studierenden in ihrer Rolle als Lernende als auch dann in ihrer Rolle als Lehrpersonen.

Die kollektiven Orientierungsrahmen in Bezug auf die Lernmotivation unter dem Fokus Interesse im Überblick:

- *Orientierungsrahmen 9: Das größte Interesse wird jenen Lernprozessen entgegengebracht, die in Verbindung mit der unterrichtlichen Praxis gesehen werden.*
- *Orientierungsrahmen 10: Die Möglichkeit, Interessensschwerpunkte zu setzen, wirkt generell motivierend für das Lernen.*
- *Orientierungsrahmen 11: Fähigkeiten, Fertigkeiten und/oder Wissen u.a. aus eigenen Interessengebieten werden beim Lernen in der Peer-Group gewinnbringend genutzt*
- *Orientierungsrahmen 12: Vielfältig gestaltetet Prüfungssituationen, bei denen auch spezielles Schwerpunktwissen eingebracht werden kann, werden als motivierend und lernförderlich empfunden.*

### **6.3 LEISTUNGSMOTIVATION UNTER DEM FOKUS VON ZIELKONZEPTEN UND DER ANSTRENGUNGSVERMEIDUNGSHALTUNG**

Leistungsmotivation, also die Bereitschaft etwas gut, besser oder am besten zu machen, setzt Gütestandards voraus, durch die die Leistung bewertet werden kann. Dies geschieht einerseits durch den Vergleich der eigenen aktuellen Leistung mit eigenen Leistungen von früher und andererseits durch den Vergleich mit Leistungen anderer Personen (vgl. Brunstein & Heckhausen, 2010). Die Pilotgruppe stuft sich leistungsmäßig im Vergleich mit den Regelstudierenden auf einem höheren Leistungslevel ein. Die Studierenden begründen dies u.a. mit ihrem eigenen Ehrgeiz, mit der leistungsorientierten Gruppendynamik oder durch die Arbeit im eingespielten Team. Im Vergleich mit den Regelstudierenden zeigt sich auf Grund der Ergebnisse der Fragebogenerhebungen aus dem LMI-K in Bezug auf die Leistungsmotivation jedoch kein signifikanter Unterschied zwischen den Gruppen (siehe S.147), und zwar zu keinem der drei erhobenen Zeitpunkte. Geringfügig liegen die Studierenden der ABC-Gruppe immer vor den Regelstudierenden, jedoch in nicht nennenswertem Ausmaß. Somit grenzen sie sich aus Sicht eines negativen Gegenhorizontes in ihrer Position in Bezug auf die Leistungsmotivation nicht von den Regelstudierenden ab. Generell zeigt sich in dieser Befragung tatsächlich gar kein Einbruch in der Leistungsmotivation über die gesamte Ausbildungsdauer, und zwar bei allen Studierenden, was in starkem Kontrast zur eingangs erwähnten Umfrage zum Motivationsverlauf während der Ausbildungszeit (siehe S.12) sowie den Aussagen der Studierenden in informellen Gesprächen steht. Folgende Lesarten diesbezüglich sind möglich:

- Die Studierenden antworten im Sinn der sozialen Erwünschtheit, was zu einem konstanten MW-Ergebnis führt
- Die Studierenden im Pilotversuch zeigen eine höhere Leistungsmotivation, sichtbar dargelegt durch z.B. die zusätzlichen Arbeitsprojekte. Diese zusätzlichen Aufgaben führen jedoch dazu, dass die Studierenden in ihrem Arbeitspensum erschöpfter sind als die Regelstudierenden, was sich in einem Gleichstand in der Leistungsmotivation abbildet.
- Jene Kriterien, die die ABC-Studierenden hervorheben, werden im Fragebogen nicht abgefragt und finden daher in die Auswertung keine Auswirkung.

Die Teilnehmer/innen am Pilotprojekt ABC 3<sup>plus</sup> entwerfen von sich ein Bild als erfolgsmotivierte Studierende, die die eigene Tüchtigkeit steigern, neue Kompetenzen erwerben und ihr Können

laufend verbessern wollen. Dies stets prospektiv gedacht in Verbindung mit der erwarteten Berufspraxis. Sie agieren unter der Prämisse Hoffnung auf Erfolg und sie setzen sich selber ehrgeizige Ziele in Bezug auf das Studium. Sie sind aus Ihrer Sicht bereit, ihr Bestes zu geben, und treiben sich gegenseitig zu einem hohen Leistungslevel. Ziele – als Dreh- und Angelpunkte der menschlichen Handlungssteuerung – bestimmen, wie lange, wie konsequent, wie zielorientiert die jeweiligen Handlungsprozesse ausgeführt und wann sie beendet werden (vgl. Kleinbeck, 2010). In Bezug auf die Anstrengungsvermeidungshaltung zeigt sich in den Ergebnissen der Fragebogenerhebung eine minimal höhere Tendenz bei den Studierenden der ABC-Gruppe bereits zu Studienbeginn und diese Tendenz bleibt laut Fragebogen über die drei Jahre Ausbildungszeit bestehen. Eine Lesart dieses Ergebnisses besteht darin, dass die Studierenden der ABC-Gruppe die Fragen reflektierter beantworten, weil sie auf Grund des Studienversuches bewusster in die Forschung einbezogen sind. Es gilt auch zu bedenken, dass die Pilotgruppe mit zusätzlichen Projekten beauftragt wurde und es dahingehend auch als Problemlösestrategie gesehen werden kann, diesen zusätzlichen Aufwand gut schaffbar und trotzdem qualitativ hochwertig zu bearbeiten.

Grundsätzlich steht das große Ziel, das Studium positiv zu beenden, im Vordergrund, andererseits kristallisieren sich innerhalb dieses Grobzieles viele Feinziele heraus. Als besonders wichtig wird das Ziel eingestuft, für die unterrichtliche Praxis möglichst viel zu lernen und sich dahingehend zu professionalisieren. Diesbezüglich besteht große Anstrengungsbereitschaft.

Auch das Ziel, in der Gruppe bzw. in einem Team eine gute Leistung zu erbringen, wird explizit genannt. Dies wird als ständig wiederkehrendes Motiv in den Gruppendiskussionen sichtbar. Rückblickend wird dort in überwiegendem Maße über die Gruppe an sich bzw. über Gruppenarbeiten geredet. Wie bereits dargelegt, wird darin einerseits ein wichtiger Lernprozess verortet, andererseits werden diesen beiden letztgenannten Faktoren ebenfalls stark leistungsmotivierende Effekte zugeschrieben. Durch die gemeinsame Arbeit mit Gleichgesinnten wird der Wert des *kooperativen Lernens*<sup>98</sup> entdeckt, indem die Verantwortung für den kollektiven Lern- und Erfolgsprozess wahrgenommen und übernommen wird. D.h., die Studierenden sind bereit, tatsächlich für die Gruppe bzw. das Team Leistung zu erbringen. Durch die zahlreichen Gruppenarbeiten werden sie herausgefordert, ihr Leistungshandeln auf ein Ziel abzustimmen und

---

<sup>98</sup> „Kooperatives und kompetitives Lernen sind effektiver als individuelle Methoden. Dies zeigt erneut die Stärke von Peers in der Gleichung von Lernen auf“ (Hattie, u.a., 2013., S. 251).

Anstrengungseinsatz zu zeigen, selbst dann, wenn vielleicht selber gerade kein Interesse, keine Lust oder auch keine Motivation für die von außen auferlegte, zu erbringende Leistung besteht. Es ist den Studierenden im Rahmen dieser Arbeiten wichtig, dass die Mitbeteiligten keinen Nachteil (im Sinne einer schlechten Note) aufgrund einer möglichen eigenen - als gering eingestuften - Arbeitshaltung erfahren. Der Gütemaßstab, der hier angelegt wird, ist dabei sowohl in der individuellen als auch in der sozialen Bezugsnorm zu finden. Dies zeugt von einem hohen Maß an Anstrengungsbereitschaft in Zusammenhang mit sozialen Kompetenzen und beeinflusst die Gruppenleistung positiv. Selten kommt es laut ihren Aussagen zu kontroversen Vorstellungen über das jeweils angestrebte Gruppenziel und kaum zu Koalitionsbildungen, wie dies oft in Gruppen, die länger zusammenarbeiten, passiert. Dies wird ganz explizit von den Studierenden angesprochen. Die wenigen Vorfälle, die doch als problematisch angeführt werden, werden in den Gruppendiskussionen letztendlich als Lernprozesse verortet.

Der Nutzen, aber auch die Schwierigkeiten, des Lernens in der Peergroup sowie die Art der Aufgabenstellungen, die erst zu dieser Art des Lernens führen, werden rekonstruiert. Als wichtige Determinante nach Zimmerman (1989) kommt hierbei die direkte Hilfe relevanter Bezugspersonen ins Spiel. Damit wird die Rolle der Lehrenden von den Studierenden angesprochen. Die Studierenden geben über alle Gruppendiskussionen hinweg an, dass eine Beziehung zu jenen Lehrenden aufgebaut wurde, die sie über eine längere Zeit begleitet haben und bei denen eine überwiegende gute Arbeitsatmosphäre gegeben war. In Bezug auf die Leistungsmotivation spielt dies insofern eine Rolle, als dass auch Leistung erbracht wird, weil man dem Anspruch vertrauter Personen (Studienkolleginnen und -kollegen wie auch Lehrpersonen) genügen will.

In Bezug auf Noten als Leistungsmotivationsfaktor spiegelt sich ein divergentes Bild in der Gruppe. Stellen sie für einen Teil der Studierenden einen Leistungsmotivationsfaktor dar, sehen andere darin gar keinen Antrieb, wobei explizit erwähnt wird, dass ein Genügend (bei einer Notenskala von Sehr gut= 1 bis Nicht Genügend =5) häufig als nicht ausreichend für die eigene Leistung erachtet wird. Hier spielt die emotionale Erlebensqualität einer Beurteilung jedoch noch eine wichtige Rolle. Die Studierenden geben an, dass es Lehrveranstaltungen gibt, in denen sehr einfach ein Sehr gut zu erreichen war. Diese Note ist dann nicht vergleichbar mit einem Befriedigend (oder in diesem Fall auch Genügend) in Lehrveranstaltungen, wofür große Anstrengungen erbracht werden mussten (wie z.B. in Bewegung und Sport). Jene als



Herausforderung dargestellten Situationen positiv abschließen zu können, wird im Nachhinein von den Studierenden als motivierend für den weiteren Lernprozess dargelegt. In den Diskussionsbeiträgen spiegelt sich somit auch die Anstrengungsbereitschaft der Studentinnen und Studenten, die nicht auf eine nicht-problemlösende Anstrengungsvermeidungshaltung (siehe 2.2.2) im Sinne von Rollett (1997) schließen lässt.

Die kollektiven Orientierungsrahmen in Bezug auf die Leistungsmotivation unter dem Fokus von Zielkonzepten und der Anstrengungsvermeidungshaltung im Überblick:

- *Orientierungsrahmen 13: Alle Studieninhalte, die mit dem Ziel verbunden werden, auf die berufliche, also unterrichtliche Praxis vorzubereiten, sind höchst leistungsmotivierend*
- *Orientierungsrahmen 14: Gruppenarbeit fördert die Leistungsbereitschaft*
- *Orientierungsrahmen 15: Eine gute persönliche Beziehung zu den Lehrenden fördert die Leistungsbereitschaft*
- *Orientierungsrahmen 16: Gute Noten (Sehr gut, Gut, Befriedigend) werden als leistungsmotivierend wahrgenommen, sofern dafür ein gewisses Maß an Anstrengung notwendig ist.*
- *Orientierungsrahmen 17: Anstrengung wird vermieden, wenn Inhalte als nicht sinnstiftend eingeordnet werden. Die Anstrengungsvermeidungshaltung wird demzufolge als problemlösende Haltung eingenommen*

Da die beiden Konstrukte Lernmotivation und Leistungsmotivation getrennt abgehandelt wurden, erscheint es notwendig, abschließend festzuhalten, dass die Lernmotivation in diesem Zusammenhang natürlich nicht losgelöst von der Leistungsmotivation (und umgekehrt) betrachtet werden kann. Beide Dispositionen sind verschränkt zu denken und dies mit besonderem Fokus auf das Interesse und die Zielorientierung.

#### **6.4 PROFESSIONSTHEOREM**

Wie wichtig den Studierenden die Entwicklung ihres professionellen Handelns ist und wie ausschlaggebend sich dies in Bezug auf die Lern- und Leistungsmotivation zeigt, lässt sich an der fortwährenden Einbringung des Themas in den Gruppendiskussionen festmachen. Die Thematik nimmt bei den Gesprächen einen überwiegenden Teil der Zeit in Anspruch. Daher ist es zwingend notwendig, den hier stattfindenden Lernprozess als zusätzlichen Schwerpunkt zu behandeln. Die professionelle Handlungsfähigkeit, die das wesentliche Moment der Überlegungen der Studierenden darstellt, lässt sich exemplarisch an einer scheinbar nebensächlichen

Randsituationen festmachen. Als Beispiel dazu sei die von mehreren Studierenden genannte Herausforderung des Busfahrens mit einer Klasse von Schulkindern genannt. Die Situation birgt demnach für die angehenden Lehrerinnen bzw. Lehrer ein zentrales Lern- und Erfahrungspotenzial. Sie sind hier konfrontiert mit einer konkreten, alltäglichen situativen Unsicherheit. So können sie in dieser speziellen Lage u.a. die Praxis-Antinomie, die Subsumationsantinomie oder auch die Differenzierungsantinomie erleben (siehe dazu 3.1.3), können diese Erfahrungen mit Lehrenden aus und in der Praxis reflektieren, die persönlichen Handlungsweisen als zufriedenstellend im eigenen Repertoire ablegen oder nach Alternativen fragen. Sie erfahren hierbei unmittelbar, ob sie in der Praxis den Berufsalltag bewältigen können, also ob sie jene Professionalität besitzen, die Herausforderungen, die an sie gestellt werden bzw. die sie sich selber stellen, zu meistern. Im besonderen Maße wird in diesem Fall die Praxis-Antinomie ausschlaggebend, d.h., im Rahmen der unterrichtlichen Praxis (und in diesem Fall bei der Busfahrt mit den ihnen anvertrauten Kindern) müssen die angehenden Lehrerinnen und Lehrer ständig Entscheidungen treffen, ohne die Zeit zu haben, diese Entscheidungen auf ihre theoretische Richtigkeit zu prüfen. Daher ist die direkte und unmittelbare Rückmeldung durch die Kinder bzw. durch Praxislehrer/innen und Praxisberater/innen für die Studierenden ein so wesentliches, und, wie sie selber sagen, sogar das wichtigste Lernmoment. Alle drei Akteursgruppen bestätigen bzw. korrigieren die unter Druck gesetzten Handlungen der Lehramtsanwärter/innen. Somit rekonstruieren die Studierenden als wichtigen Punkt, dass sie sich durch die schulische Praxis im künftigen Berufsfeld ausprobieren können und darüber hinaus auch feststellen können, ob sie den angestrebten Beruf tatsächlich ausüben wollen. Dabei agieren sie im Rahmen der schulpraktischen Studien in einer weiteren Antinomie: Sie sind gleichzeitig in der Rolle der Lehrenden und Lernenden. Sie müssen beurteilen und werden beurteilt, übernehmen Verantwortung, tragen diese aber nicht endgültig, kontrollieren und werden kontrolliert. Dies stellt eine ganz besondere Situation für die Studierenden dar. Die Gelegenheiten, wie sie sich zum Bsp. innerhalb des Arbeitsprojektes Noahs Flut ergaben, in denen die angehenden Lehrerinnen auf sich allein gestellt waren (auch hier spiegeln sich die angeführten Busfahrten wider), werden zwar als Herausforderung, aber auch als sehr befriedigende Erfahrungen dargestellt. Die Situation gemeistert zu haben sorgt dafür, dass das professionelle Selbst bestätigt wird und Eigen- wie auch Fremderwartungen als erfüllt gewertet werden können. Generell stehen das didaktische Können und das konkrete (unterrichtliche) Handeln bei den Studierenden im

Vordergrund ihrer Lernbestrebungen. Das Bedürfnis nach Sicherheit in diesem Handlungsfeld führt zu einer Aufmerksamkeitsausrichtung auf die Handlungspraxis. Sie wollen vom Wissen und den Erfahrungen der Professorinnen und Professoren in Bezug auf das professionelle Handeln in der Klasse profitieren und gehen davon aus, dass sie sich notwendiges Fachwissen (im Gegensatz zum Handlungswissen) auch ohne fremde Hilfe aneignen können. Die aus den empirischen Daten herausgearbeiteten Haltungen finden sich auch in der wissenschaftlichen Literatur. Dort heißt es, obwohl nicht bestritten wird, dass Fachwissen und fachdidaktisches Wissen zu den professionellen Kernkompetenzen einer Lehrperson zählen, „das Fachwissen – stärker noch als das fachdidaktische Wissen – in der Diskussion über das praktische Handlungswissen von Lehrpersonen entweder gering geschätzt oder geradezu übersehen“ wird (Baumert & Kunter, 2006, S. 471). Hinzu kommt, dass laut Terhart (2011) auch heute noch für die Arbeit von Volks- bzw. Grundschullehrer/innen eine spezifische Wissens- und Kompetenzbasis bei den Lehrpersonen angezweifelt wird, da weniger spezifisch-professionelle als diffuse pädagogisch-personale Fähigkeiten angenommen werden. Das Professionsbild (sofern es denn besteht) wird auch bei den Studierenden größtenteils über das didaktische Können und weniger über das Fachwissen rekonstruiert. Die Berufsausbildung steht im Mittelpunkt ihres Denkens und Handelns und nicht die Erreichung eines forschenden Habitus.

Des Weiteren rekonstruieren die Studierenden für einen gelingenden, nachhaltigen Lernprozess, wie wichtig es für sie ist, die an sie vermittelten grundlegenden Prinzipien des Unterrichtens (wie z.B. Selbstreguliertes Lernen, wertschätzendes Verhalten, Prüfungsvarianten etc.) am eigenen Leib zu erfahren. Dies ist wesentlich, da davon auszugehen ist, dass die modellhafte Funktion der Lehrenden in der Ausbildung die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Studierenden jene selbst erlebten Lernformen bzw. Haltungen verstärkt an die künftigen Schülerinnen und Schüler weitergeben (Seel, 2004). Durch die praktische Umsetzung des Selbstregulierten Lernens, der Schaffung von Resonanzräumen und der Implementierung von Citizenship Learning wurden im Rahmen des Pilotprojektes ABC 3<sup>plus</sup> Möglichkeiten angeboten, tradierte Unterrichtsmuster zu reflektieren und mittels neu erworbener Orientierungen zu durchbrechen. Dies wird in den Gruppendiskussionen wiederholt betont.

Trotz der deutlichen Bevorzugung der unterrichtlichen Praxis gegenüber allen anderen Lernsituationen in der Ausbildungsphase erkennt der Großteil der Studierenden aus dem Pilotprojekt ABC 3<sup>plus</sup> an, dass Lernsituationen außerhalb der Handlungsebene (Volks)Schule für

das professionelle Handeln sehr gewinnbringend sein können. Der Weiterentwicklung der Persönlichkeit werden positive Effekte für die unterrichtliche Tätigkeit zugeschrieben. Um zu dieser Erkenntnis zu kommen, ist jedoch ein Resonanzraum wichtig, der es ermöglicht, die Lernerfahrungen tatsächlich zu reflektieren.

Die kollektiven Orientierungsrahmen in Bezug auf das von den Studierenden rekonstruierte Professionsbild im Überblick:

- *Orientierungsrahmen 18: Unmittelbare Rückmeldungen aus der schulischen Praxis werden als die wichtigsten bzw. wesentlichsten Lernprozesse rekonstruiert.*
- *Orientierungsrahmen 19: Professionalität im Lehrberuf (Lehramt Volksschule) wird über das handlungspraktische Wissen und Können definiert.*
- *Orientierungsrahmen 20: Lernen am Modell trägt dazu bei, Lernformen und Haltungen in die eigene Praxis zu übernehmen.*
- *Orientierungsrahmen 21: Außerschulische Erfahrungsmöglichkeiten führen zu einem Mehrwert, müssen jedoch dementsprechend reflektiert werden können.*
- *Orientierungsrahmen 22: Es besteht eine starke intrinsische Lern- und Leistungsmotivation in Bezug auf die Erlangung der eigenen Professionsvorstellung*

## 7 ABSCHLIEßENDE BETRACHTUNG UND WEITERFÜHRENDE FRAGEN

Im Zentrum dieser Studie standen die Wahrnehmungen und Erfahrungen einer Gruppe Studierender des Lehramtes Volksschule, die sich freiwillig im Rahmen ihrer dreijährigen Ausbildung im Pilotprojekt ABC 3<sup>plus</sup> mit innovativen Lehr- und Lernformen auseinandergesetzt haben und dabei eigene Lernprozesse reflektierten. Tragende Elemente dieses Pilotprojektes waren: das Selbstregulierte Lernen zu fördern, Resonanzräume für den Lernprozess zu schaffen und zu nutzen sowie den Theorie-Praxis-Transfer gelingend zu gestalten. Das Pilotprojekt ABC 3<sup>plus</sup>, welches mit dem Studienjahr 2016 endete, fokussierte darauf, aufgrund der genannten Determinanten den professionellen Habitus der Studierenden zu entwickeln bzw. zu festigen. Damit verbunden war das für diese Arbeit relevante Ziel, Lernprozesse - die getragen wurden von der Idee des Selbstregulierten Lernens - in Bezug auf die Lern- und Leistungsmotivation zu hinterfragen, sichtbar und bestenfalls für weitere Studiengänge nutzbar zu machen.

In drei Gruppendiskussionsrunden, jeweils zum Ende des zweiten, vierten und sechsten Semesters, wurden insgesamt 16 Gruppendiskussionen abgehalten. Zusätzlich wurden in den genannten Semestern für alle Studierenden im Lehramt Volksschule und Sonderschule zwei standardisierte Fragebögen (LMI-K, AVT-St) zur freiwilligen Bearbeitung ausgegeben. Die Ergebnisse daraus wurden als Vergleichshorizonte zu den Erfahrungen aus den Gruppendiskussionen aufgenommen. Somit ergaben sich drei Positionierungen (minimale, semimaximale, maximale Vergleiche innerhalb des qualitativen Stammmaterials; Vergleiche außerhalb des Stammmaterials mit Theorien und Konzepten; Vergleiche mit den Ergebnissen der Fragebogenerhebungen), die zur Rekonstruktion des dokumentierten Alltagswissens, sprich den herausgearbeiteten Orientierungsrahmen, führten. Damit konnte einerseits (1) empirisch fundiertes Wissen über die Wahrnehmungen, Einstellungen und Wertigkeiten von Lehr- und Lernprozessen im Rahmen der Lehramtsausbildung aus Sicht der Studierenden gewonnen werden, und andererseits (2) wurde sichtbar gemacht, ob und wie sich die Studierenden der Pilotgruppe von den Regelstudierenden in der Leistungsmotivation, in der Anstrengungsvermeidungshaltung über die Ausbildungsjahre unterscheiden.

(1) Mittels der Dokumentarischen Methode und der Herausarbeitung der kollektiven Orientierungsrahmen der Gruppe konnte ein komplexes Bild darüber gewonnen werden, wie die

am Pilotprojekt teilnehmenden Studierenden Lernprozesse im Studium im Allgemeinen und im Speziellen, auf Grund besonderer Angebote im Pilotprojekt ABC 3<sup>plus</sup>, erfahren haben und für sich rekonstruieren. Wie sie ihre Ziele definieren, wofür sie Leistungsbereitschaft zeigen oder wofür nicht und welches Professionsbild sie entwerfen. Dabei zeigten einige Inhaltsschwerpunkte des Pilotprojektes ein breitgefächertes Spektrum an Dispositionen (a), während anderen eine sehr eindeutige, klare Wahrnehmung zu Grunde lag (b).

(a) Breitgefächert wurde die Erfahrung mit Citizenship Learning wahrgenommen. Dieser im Pilotprojekt erstmals an der Pädagogischen Hochschule Salzburg durchgeführte Ansatz ermöglichte im Sinne des Lernens durch Verantwortung, sich (auch) außerschulischen Aufgaben und Herausforderungen zu stellen und dadurch den eigenen professionellen Habitus zu erweitern. Innerhalb des dafür aufgenommenen Arbeitsprojektes Noahs Flut, einer Community Opera nach Benjamin Britten, konnten die Studierenden sich in verschiedenen selbstgewählten Rollen (z.B. als Betreuerinnen, als Darstellerinnen, als Musikerinnen etc.) einbringen und engagieren. Dieses Lernsetting wurde sehr divergent erlebt. Von sehr gewinnbringend (in Bezug auf das erlernte Kommunikationsverhalten, das Führen von Gruppen, die Organisationserfahrungen, das Kompetenzerleben in unterschiedlichen Bereichen) bis hin zu der Frage nach der Sinnhaftigkeit, weil diese Erfahrungen nicht mit der unterrichtlichen Praxis in Einklang gebracht werden konnten - zumindest nicht unmittelbar. Diesbezüglich kommt den Reflexionsphasen - hier den Gruppendiskussionen - eine wichtige Rolle zu. Neben der Datengewinnung dienten sie den Studierenden zur Selbstreflexion. Im Prozess des darüber Redens wurde der Mehrgewinn aus dieser Lernsituation für die Studentinnen sichtbar. Letztendlich wurde Citizenship Learning von der Pilotgruppe als positiver Lernprozess für die Lehrer/innenprofessionalität eingestuft. Als schwerwiegender Kritikpunkt wurde von den Studierenden eingebracht, dass die Zeit für das Arbeitsprojekt aus dem Kontingent der schulpraktischen Studien verwendet wurde. D.h., es wurden ausgerechnet zwei Wochen von der als so wichtig und sinnvoll erachteten unterrichtlichen Praxis hierfür verwendet. Dies erzeugte bei einigen Studierenden eine widerständige Haltung gegenüber diesem offenen Lernprozess. Daraus lässt sich ableiten, dass es unablässig ist, Citizenship Learning reflektierend zu begleiten und verstärkt darauf zu achten, dass die Intention, die in der Ausbildung dahingehend verfolgt wird, den Studierenden deutlich sichtbar gemacht wird. Rückgebunden an die grundlegende Theorie wird sichtbar, wie wichtig es für den Lernprozess der Studierenden in Bezug auf den Selbstregulationsprozess (nach Zimmerman) ist, sie in die

Planungsphase (*forethought*) einzubeziehen, sie auf die Durchführungsphase (*performance*) vorzubereiten und darin zu begleiten (direct assistance from teacher, other students, or adults and literary and other symbolic forms) und die Möglichkeit einer Reflexionsphase (*self-reflection*) zu schaffen und anzubieten. Letzteres dient im Wesentlichen auch dazu, dass über Rückkoppelungsschleifen (*feedback loops*) die Korrekturen und/oder Anpassungen des eigenen Lernprozesses möglich werden.

Der Umgang mit Theoriewissen ist ein weiterer Inhaltsschwerpunkt, der von den Studierenden different wahrgenommen wurde. Einerseits ist unbestritten, dass Fach- und Theoriewissen für das professionelle Handeln unabdingbar ist, andererseits wird von den Befragten eine klare Trennlinie zwischen Handlungswissen und Theorie- bzw. Fachwissen gezogen, und zwar in Bezug auf die Wichtigkeit für das berufliche Handeln. Aus der Sicht der Befragten wird das Fachwissen als ein Bildungsinhalt betrachtet, den man sich jederzeit und je nach Bedarf selber aneignen kann, es aber nicht zwingend der Übersetzung durch eine dritte Person (hier die Dozentin bzw. der Dozenten) bedarf. Dies entspricht den Aussagen der wissenschaftlichen Literatur, die besagt, dass dieses Wissen bei den Lehrpersonen im Grundschulwesen geringer geschätzt wird, als dies beispielsweise bei Lehrpersonen in der AHS der Fall ist (Baumert & Kunter, 2006). Begründet werden kann dies zum einen mit der Vielfalt des Fächerkanons, den Grundschullehrer/innen abdecken müssen, und zum anderen durch die Altersstufe, die es zu unterrichten gilt und in der häufig erst Basiswissen grundgelegt werden muss. Über das Theoriewissen wird in den Gruppendiskussionen kaum explizit verhandelt. Da jedoch allem voran das Handlungswissen als wichtigstes Element von Seiten der Studierenden genannt wird, wird folglich das Theoriewissen nachrangig eingeschätzt. Positiv angemerkt wird die Theorievermittlung, wenn sie im Zusammenhang mit der unterrichtlichen Praxis erfolgt. Auf den Lernprozess und die Lern- und Leistungsmotivation hat dies dezidiert Auswirkungen. Dahingehend nämlich, dass für Lehrveranstaltungsprüfungen, und hier vorwiegend für Vorlesungsinhalte, auswendig gelernt und dieses Wissen danach sofort wieder vergessen wird, während enorme Motivation gegeben ist, für praxisbezogene Inhalte bzw. für und in den schulpraktischen Studien viel zu lernen und Leistungsbereitschaft (z.B. für die Unterrichtsvorbereitungen) zu zeigen. Die Studierenden zeigen somit bewusst Lern- und Leistungsbereitschaft für Inhalte, die sie als sinnvoll einstufen, und lernen bzw. leisten in anderen Bereichen gerade so viel, dass das Gesamtziel - das Studium positiv abzuschließen - erreicht werden kann. Eine Anstrengungsvermeidungshaltung besteht somit in Form einer „intelligenten“

(Rollett & Bartram, 1997) Problemlösestrategie und nicht als stabile Persönlichkeitseigenschaft (*trait*). D.h., diese Haltung ermöglicht der sehr wohl interessierten Person eine sinnvolle, zeit- und kräfteökonomische Handlungsstrategie in Leistungssituationen. Die Interessenstheorie kommt hiermit ebenfalls deutlich zum Tragen.

(b) In den bisherigen Darlegungen zeichnet sich bereits ab, dass eine einheitliche, klare Wahrnehmung in Bezug auf die unterrichtliche Praxis besteht. Studierende im Lehramt Volksschule haben ein ausgeprägt starkes Verlangen danach. Dies zeigt sich im Besonderen in den Vorbehalten bezüglich der Kürzung der Praxistage (siehe Citizenship Learning) und untermauert die Aussage Terharts (2000, S. 107), dass der Praxisbezug – und in diesem Sinne auch die unterrichtliche Praxis selbst – offensichtlich die Eigenschaft hat, „immer knapp zu sein“. Seitens der Studierenden werden die schulpraktischen Studien als *der* wichtigste Lernprozess dargestellt. Hier können sie sich ausprobieren, ihre Kompetenzen im direkten Umgang mit dem Zielklientel erproben, erhalten unmittelbares Feedback durch relevante Akteurinnen und Akteure. Aus ihrer Sicht schafft dies Sicherheit und unterstützt die Selbstwahrnehmung in Bezug auf das professionelle Handeln. Der Umgang mit Sicherheit im praktischen Handlungsfeld ist somit als dringlicher Wunsch der Studierenden zu erkennen und zu respektieren und in der Ausbildung zu berücksichtigen. Da in diesem Setting im Besonderen die Praxisantinomie spürbar wird, kommt wieder dem Resonanzraum eine wichtige Funktion zu. Hier können im Gespräch bzw. in der Reflexion mit relevanten Bezugspersonen durch Rückkoppelungsschleifen subjektive Wahrnehmungen objektiviert und Theorien als wesentliche und grundlegende Instrumente für professionelles Handeln sichtbar gemacht werden. Weil „Professionelle in die persönliche Integrität ihrer Klienten [hier gesehen als Schülerinnen und Schüler] eingreifen, müssen sie wissen, was sie tun, welche Folgen dies hat und müssen beides verantworten [...] Dies verlangt Theorie und die Einsicht, dass man immer schon Theorien benutzt“ (Hedke, 2003). Durch die Praxis kann dieser Zusammenhang sinnvoll erlebt werden und damit wird wiederum ein gelingender Theorie-Praxis-Transfer gefördert. Die Wahrnehmungen und Haltungen der Studierenden sind jedenfalls ernst zu nehmen. Sie zeigen, dass die Schulpraktischen Studien in ihrer Wahrnehmung nach wie vor das zentrale Element der Lehrer/innenausbildung darstellen und bis heute, trotz radikaler Veränderung der institutionellen Strukturen, ihre Identität bilden (ebda, 2003). Im österreichischen Hochschulwesen steht diese Veränderung gerade am Beginn ihrer Umsetzung.



Die ersten Studierenden mit neuem Curriculum befinden sich aktuell im zweiten Studienjahr.<sup>99</sup> Das dargelegte Bedürfnis nach Praxisbezug bzw. konkreter unterrichtlicher Praxis wird daher zukünftig aus neuen Blickwinkeln weiter hinterfragt und diskutiert werden müssen.

Weitere eindeutige und klare Wahrnehmungen, die für die Beantwortung der generellen Forschungsfrage von Bedeutung sind, rekonstruieren die Studierenden in Bezug auf das Selbstregulierte Lernen (b1) und auf soziale Prozesse (b2), die letztendlich eine herausragende Rolle in den Gruppendiskussionen spielten.

(b1) Die im Rahmen des Pilotprojektes ABC 3<sup>plus</sup> geschaffenen Möglichkeiten zum Selbstregulierten Lernen wurden vielfach als Herausforderung erlebt und dargestellt. Die Möglichkeit, „Entscheidungen, ob, was, wann, wie und woraufhin“ (Weinert, 1982, S. 102) gelernt oder gearbeitet wurde, zumindest ein Stück weit selbstreguliert treffen zu können, führte definitiv zu lern- und leistungsmotiviertem Verhalten, weil dadurch den unterschiedlichen Lerntypen entsprochen und die eigenen Lernstrategien optimal eingesetzt werden konnten. Selbst wenn nur innerhalb eines vorgegebenen Themas oder Gegenstandes die Möglichkeit bestand, ein Vertiefungsgebiet selbst zu bestimmen, wirkte sich dies förderlich auf den Lernprozess und das Leistungsverhalten aus, weil dem eigenen Interesse Platz geboten war. Da die Selbstregulationsfähigkeit als wesentliche Komponente der allgemeinen professionellen Handlungskompetenz von Lehrpersonen gewertet wird (vgl. Baumert & Kunter, 2006), ist es eine wichtige Aufgabe der Ausbildung, diese Kompetenz zu fördern und Gelegenheiten zu schaffen, sie auch ein- und umsetzen zu können. Im Pilotprojekt ABC 3<sup>plus</sup> wurden deshalb Lehrveranstaltungen neu konzipiert, Citizenship Learning eingeführt und Leistungsbeurteilungsformate aufgenommen, die u.a. die Möglichkeit von Schwerpunktsetzungen ermöglichten. Grundsätzlich wurden die Studierenden von jenen Lehrpersonen, die sie konstant begleiteten, laufend in Bezug auf die Selbstregulation gefördert und gestärkt. Diese Erfahrungen, die in diesem Lernprozess initiiert wurden, als Studierende tatsächlich selber zu erleben, führen dazu, sie so weit zu verinnerlichen, dass sie in der Praxis umgesetzt werden wollen.

(b2) Die bedeutsamste Wahrnehmung der Studierenden im Pilotversuch zeigte sich über alle drei Jahre hinweg jedoch in der Erfahrung einer gut funktionierenden Gruppendynamik. Der Zusammenhalt motivierte, half über schwierige Momente hinweg, förderte die Arbeitshaltung und die Leistungsbereitschaft. Freundschaften aufzubauen wurde über die Maßen als wichtig

---

<sup>99</sup> Die befragten Abgängerinnen und Abgänger wurden noch im Rahmen des bis 2016/17 geltenden Curriculums ausgebildet.

bewertet. Eine bestehende Gruppe, in der ein vertrautes, angstfreies Verhältnis herrscht und in der man sich nicht stets aufs Neue finden muss, wurde in Bezug auf das Lernen und die Leistungsbereitschaft als effizient, konstruktiv, nachhaltig und hoch motiviert dargelegt. Gegenseitige Unterstützung bzw. voneinander Lernen werden als selbstverständlich rekonstruiert. Dazu kam, dass auf Grund der vielen Gruppenarbeitsaufträge im Sinne des Zusammenhaltes auch *für die anderen* gelernt bzw. gearbeitet wurde. D.h., um die Gesamtleistung der (Klein)Gruppe bei diversen Aufträgen nicht durch eigene Minderleistung zu schmälern, wurde auch bei eventuellem eigenen Desinteresse mehr geleistet bzw. gelernt.

Die Beziehungsebene zu den Lehrenden spielt ebenfalls eine nennenswerte Rolle in der Rekonstruktion der Wahrnehmungen. Die Studierenden fühlen sich durch die erlebte Nähe unter anderem ein Stück weit verpflichtet, gute Leistungen für die Lehrperson zu erbringen. Dazu werden die Lehrenden, abgesehen von ihrer fachlichen Zuordnung, als Modell in Bezug auf wertschätzenden Umgang und motiviertes Handeln erfahren. Und dieses eigene Erleben führt wieder zu einer Verinnerlichung und dem Wunsch, dies in der kommenden Praxis zu leben.

Generell zeigt sich ein starkes Emotionserleben sowie ein Anschlussbestreben, zur Gruppe zu gehören. Die Gruppe definiert sich über ein gemeinsames Leistungsmotiv, während das Machtmotiv (welches häufig in sozialen Prozessen eine tragende Rolle einnimmt) hier nicht spürbar zum Tragen kommt. Leistung zu zeigen ist positiv besetzt. Es ist davon auszugehen, dass die Rahmenbedingungen, die für den Pilotversuch geschaffen wurden (konstante Gruppe, gleichbleibender Lehrkörper, Resonanzräume, teambildende Maßnahmen etc.), dazu beigetragen haben, diese Teambildung zu unterstützen und zu fördern. Jedoch bringen Lernende „eine Reihe von persönlichen Dispositionen, die einen deutlichen Effekt auf die Outcomes der schulischen Bildung haben können“ (Hattie u.a., 2013b, S. 48), mit. Dieser Effekt wird hier nicht näher beleuchtet und kann Gegenstand weiterführender Forschungen sein.

(2) Ein unerwartetes Bild zeichnen die Ergebnisse der Fragebogenerhebungen. Sie bilden die Selbstwahrnehmung der Pilotgruppe nicht ab und bestätigen keine der angenommen Hypothesen. Weder in der Leistungsmotivation noch in der Anstrengungsvermeidungshaltung oder den Skalen zur Erhebung der Lern- und Leistungsmotivation unterscheiden sich die Studierenden des Pilotversuches im nennenswerten Ausmaß von den Regelstudierenden. Das ambivalente Ergebnis lässt sich dahingehend interpretieren, dass die qualitative Erhebung die

Lernprozesse viel stärker abbildet und sich dieser Ansatz daher angemessen zeigt, um zu Ergebnissen für die generelle Fragestellung zu kommen. Mit Hilfe der Fragebogenerhebung konnte dargestellt werden, dass sich die Studierenden in der Ausgangssituation nicht voneinander unterscheiden, dementsprechend alle Studienanfänger/innen motiviert an den Start gehen und es hier keinen Unterschied zwischen den Gruppen aufgrund des Auswahlverfahrens gab. Generell zeigte sich gar kein Absinken der Motivationskurve der Studierenden über die gesamte Ausbildungszeit. Dies steht im Gegensatz zu den in der Einleitung erwähnten Studien, zitiert nach Prenzel (1996), Brahm und Gebhardt (2011), bzw. zu einer Abfrage der Leistungsmotivationskurve über die ersten fünf Semestern bei rund 200 Studierenden aus den beiden letzten Jahrgängen an der PH Salzburg Stefan Zweig. Gelesen werden kann dieses Ergebnis in unterschiedlicher Weise: Einerseits, kann eine Beantwortung der Fragen im Sinn der sozialen Erwünschtheit gegeben sein, was zum konstanten Mittelwert-Ergebnis führte. Andererseits ist es möglich, dass die Studierenden im Pilotversuch durch die zusätzlichen Aufgaben und Arbeitsprojekte in ihrem Arbeitspensum stärker gefordert waren als die Regelstudierenden, was sich in einem Gleichstand in der Leistungsmotivation abbildete. Eine weitere Lesart ist, dass - wie bereits erwähnt - jene Kriterien, die die Studierenden im Pilotprojekt hervorgehoben haben, im Fragebogen nicht abgefragt wurden und daher in der Auswertung keine Berücksichtigung fanden.

Die Studie zeigt letztendlich auf, dass für den Lernprozess den sozialen Beziehungen zwischen den Studierenden, aber auch zwischen Studierenden und Lehrenden besondere Bedeutung zukommt. Eine konstante, funktionierende Gruppe, die bewusst in ihrer Lern- und Leistungsmotivation u.a. durch die Möglichkeit der Selbstregulation gefordert und gefördert wird, wird als extrem wertvoll und motivierend erlebt. Dies spiegelt sich in der Leistungsbereitschaft wider. Motiviertes Verhalten wird dann als besonders hoch beschrieben, wenn „Lernende kompetent sind, über ausreichend Autonomie verfügen, sich lohnende Ziele setzen, Feedback bekommen und Bestätigung von anderen erhalten“ (Hattie u.a., 2013b, S. 58). Dies bestätigen die Aussagen der Studierenden in den Gruppendiskussionen. Für weitere Studien stellt sich die Forderung Hatties, (2013) sich auch mit der Demotivierung Lernender zu befassen, als interessant heraus. Dies deswegen, weil Demotivation oft größere Wirkung zeigt als Motivation und durch Lehrpersonen leichter geschieht als Motivation. Für das nun laufende Studium des Lehramtes Primarstufe (ehemals Volks- und Sonderschule) ist dies von Bedeutung, da es keine beständigen Gruppen mehr

gibt und daher seitens der Lehrenden verstärkt auf ein förderliches Lehrveranstaltungsklima zu achten ist. Selbstregulation (im Sinne der genannten Autonomie) wird im neuen Curriculum einerseits durch mehr Vorlesungsveranstaltungen gefördert, andererseits fehlt jedoch der bewusst angelegt Resonanzraum (Feedback und Bestätigung von anderen), um die eigene Arbeitshaltung durchgängig zu reflektieren. Wie sich dies auf den Lernprozess und damit verbunden auf die Lern- und Leistungsmotivation auswirkt, wird zu hinterfragen sein.

Erste Erfahrungen aus dem Pilotprojekt ABC 3<sup>plus</sup> haben dazu geführt, dass Citizenship Learning als fester Bestandteil im neuen Curriculum der Pädagogischen Hochschule Salzburg Stefan Zweig aufgenommen wurde, sowohl auf theoretischer Basis als auch in praktischer Hinsicht. Eine Begleitung und Reflexion diesbezüglich ist verankert. Erstmals wird diese Lernerfahrung im kommenden Studienjahr 2017/18 Niederschlag finden. Eine Evaluierung und weiterführende Forschung darüber wäre spannend. Festzuhalten gilt, dass Lehramtsstudierende

„eine hohe Bildungsmotivation brauchen, die es ermöglicht eigenständig zu lernen. Auch Problemlösungskompetenz und die Fähigkeit, mit Informationen kritisch umzugehen, werden sie für ihre Zukunft brauchen. Für den Schulalltag heißt das: Weg von der passiven Berieselung im Unterricht hin zu einer aktiv und auch positiv besetzten Lernzeit. Insgesamt eine beachtliche Herausforderung für Lehrerinnen und Lehrer, die selbst eine andere Welt erlebt haben, als sie jung waren“ (Spiel, 2015)<sup>100</sup>.

Da sich Lehrpersonen den Herausforderungen der Gesellschaft im 21. Jahrhundert in ihrer Arbeit stellen müssen und es dabei zwangsläufig zu Unsicherheiten kommen wird bzw. unvorhergesehene Aspekte eintreten werden, ist vor dem Hintergrund der vorliegenden Studie in der Ausbildung der angehenden Lehrerinnen und Lehrer im Besonderen darauf zu achten, dass

- das Reflexionsbewusstsein geschärft wird
- die Möglichkeit der sozialen Eingebundenheit ermöglicht wird (Netzwerkarbeit)
- diesbezüglich Resonanzräume eröffnet werden
- und den Lehrenden in der Ausbildung die Wichtigkeit der Verknüpfung des Theorie-Praxis-Transfers verdeutlicht wird.

---

<sup>100</sup> Interview mit der österreichischen Bildungspsychologin Dr.<sup>in</sup> Christiane Spiel in der österreichischen Tageszeitung Kurier. [https://psychologie.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/fak\\_psychologie/files/Spiel\\_Kurier\\_Doppel.pdf](https://psychologie.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/fak_psychologie/files/Spiel_Kurier_Doppel.pdf) [Stand: 21.10.2016]

So wird Hochschule mit den Herausforderungen und Potenzialen, die in diesem Raum eingelagert sind, für beide Akteure (Studierende und Lehrende) zum immerwährenden Lern- und Erfahrungsraum, den es gezielt zu nutzen gilt.

## 8 LITERATURVERZEICHNIS

- Abuhamde, S., & Csikszentmihalyi, M. (2012). The Importance of Challenge for the Enjoyment of Intrinsically Motivated, Goal-Directed Activities. *Personality and Social Psychology Bulletin*, (38 (3)), 317–330.
- Artelt, C., Baumert, J., & Julius Mc Elvany, N. (2003). Selbstreguliertes Lernen: Motivation und Strategien in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. In *PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland* (S. 131–162). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Self-Regulation, Ego Depletion, and Motivation. *Social and Personality Psychology Compass* 1, 1–14.
- Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., ... Weiß, M. (o. J.). *Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen als fächerübergreifende Kompetenz*. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(9. Jahrg.), 469–520.
- Berendt, B. (2000). Was ist gute Hochschullehre? In *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule* (S. 247–260). Weinheim: Beltz.
- Berghaus, M. (2003). *Luhmann leicht gemacht: Eine Einführung in die Systemtheorie*. UTB.
- Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (Hrsg.). (2000). *Handbook of Self-Regulation*. San Diego: Academic Press.
- Bohnsack, R. (2013). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse: Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., S. 241–270). Wiesbaden: Springer VS.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (9. Aufl.). Opladen; Toronto: Budrich.
- Bohnsack, R., Nentwig-Gesemann, I., & Nohl, A.-M. (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3., Auflage.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bohnsack, R., & Nohl, A.-M. (2013). Exemplarische Textinterpretation: Die Sequenzanalyse der dokumentarischen Methode. In *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (3. Aufl., S. 325–329). Wiesbaden: Springer VS.
- Bortz, J., & Döring, N. (2005). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (3., überarb.). Berlin u.a.: Springer.
- Brahm, T., & Gebhardt, A. (2011). Studierendenorientierung zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg.6(2), 15–29.
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M., & Lozo, L. (2013a). *Motivation und Emotion: Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Springer-Verlag.

- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M., & Lozo, L. (2013b). *Motivation und Emotion: Allgemeine Psychologie für Bachelor*. Berlin: Springer.
- Brunstein, J. C., & Heckhausen, H. (2010). Leistungsmotivation. In *Motivation und Handeln* (4.; überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 145–192). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Bundeskanzleramt, Bundespressedienst (Hrsg.). (2013). Arbeitsprogramm der österreichischen Bundesregierung 2013-2018. Bundeskanzleramt, Bundespressedienst. Abgerufen von <https://www.bka.gv.at/DocView.axd?CobId=53264>
- Campell, D. T., & Fiske, D. W. (1959). Convergent and Diskriminant Validation by the Multitraid-Multimethod Matrix. *Psychological Bulletin*, (56), 81–105.
- Cerny, D. (2013). Konzeptpapier Studienversuch ABC 3plus. unveröffentlicht.
- Chur, D. (2004). Schlüsselkompetenzen - Herausforderung für die (Aus-)Bildungsqualität an Hochschulen. In *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikation an Hochschulen*. (S. 16–19). Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. Abgerufen von [http://www.stifterverband.de/pdf/schluessselkompetenzen\\_und\\_beschaeftigungsfaeheigkeit\\_2004.pdf](http://www.stifterverband.de/pdf/schluessselkompetenzen_und_beschaeftigungsfaeheigkeit_2004.pdf)
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierenden*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Creß, U. (1999). *Personale und situative Einflussfaktoren auf das selbstgesteuerte Lernen Erwachsener*. Regensburg: Roderer.
- Da Vinci, L. (o. J.). Zitat: Wer heute nur immer... [WWW Dokument]. Abgerufen 16. September 2014, von <http://www.lebens-zitate.de/wer-heute-nur-immer-das-tut-was-er-gestern-schon-ge-tan-hat-der-bleibt-auch-morgen-was-er-heute-schon-ist-leonardo-da-vinci/> [Datum des Zugriffs: 16.9.2014]
- de Weerd, M., Gemmeke, M., Rigter, J., & van Rij, C. (2005). *Indicators for monitoring active citizenship and citizenship education . Final Report*. Amsterdam: Regioplan.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik, Heft 2*(39), 223–238.
- Denzin, N. K. (1970). *The Research Act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. Transaction Publishers.
- Dietrich, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen - eine neue Lernkultur für die institutionelle Erwachsenenbildung? In *Selbstgesteuertes Lernen - auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (S. 14–23). Frankfurt/M.: DIE.
- Dollinger, B. (2006). Herr(sic!)man Nohl (1879-1960). In *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. (S. 247–264). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Dresel, M., & Lämmle, L. (Hrsg.). (2011). *Motivation, Selbstregulation und Leistungsexzellenz* (Bd. 9). Münster: LIT.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, (2), 256–273.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. In: *Educational Psychologist*, (34), 169–189.
- Faulstich, P. (1999). Einige Grundfragen zur Diskussion um „selbstgesteuertes Lernen“. In *Selbstgesteuertes Lernen - auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (S. 24–39). Frankfurt/M.: DIE.
- Fendler, J., & Gläser-Zikuda, M. (2013). Teaching experience and the „Shift from teaching to learning“. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, (3), 15–28.
- Finkel, E. J., & Fitzsimons, G. M. (2013). The Effects of Social Relationships on Self-Regulation. In *Handbook of Self-Regulation* (2nd ed, S. 390–406). New York, London: The Guilford Press.
- Flick, U. (2008). *Triangulation. Eine Einführung*. (R. Bohnsack, U. Flick, C. Lüders, & J. Reichertz, Hrsg.) (2. Aufl., Bd. 12). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- French, E. G. (1958). Effects of the interaction of motivation and feedback on task performance. In *Motives in fantasy, action, and society* (S. 400–408). Princeton: Van Nostrand.
- Frenzel, A. C., & Stephens, E. J. (2011). Emotionen. In *Emotionen, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (S. 16–77). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Friedrich, H. F., & Mandl, H. (1990). Psychologische Aspekte autodidaktischen Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, (3), 197–218.
- Friedrich, H. F., & Mandl, H. (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In *Enzyklopädie der Psychologie* (Bd. 4, S. 237–293). Göttingen ; Seattle: Hogrefe Verlag.
- Gashi, A. (2011). *Diplomarbeit: Untersuchungen über Beziehungen zwischen Anstrengungsvermeidung, Selbststeuerung und Lernemotionen bei Jugendlichen aus psychologischer Sicht*. Universität Wien, Wien. Abgerufen von [http://othes.univie.ac.at/16660/1/2011-09-29\\_9301444.pdf](http://othes.univie.ac.at/16660/1/2011-09-29_9301444.pdf)
- Gerholz, K.-H. (2012). Selbstreguliertes Lernen in der Hochschule fördern - Lernkultur gestalten. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, Jg.7(3), 60–73.
- Götz, T., & Nett, U. E. (2011). Selbstreguliertes Lernen. In *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (S. 144–185). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Greif, S., & Kurtz, H.-J. (Hrsg.). (1996). *Handbuch Selbstorganisiertes Lernen* (2., unveränd. Aufl.). Göttingen; Seattle: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Hacker, W. (1983). Ziele – eine vergessene psychologische Schlüsselvariable? Zur antriebsregulatorischen Potenz von Tätigkeitsinhalten. *Psychologie für die Praxis*, (2), 5–26.
- Hacker, W. (1998). *Allgemeine Arbeitspsychologie. Psychische Regulation von Arbeitstätigkeiten*. Bern: Hogrefe Verlag.



- Hansmann, O. (2006). Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Über die Kunst der Erziehung zur moralischen Freiheit in der entfremdeten Welt. In *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. (S. 27–52). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London ; New York: Routledge.
- Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2013a). *Lernen sichtbar machen* (1. Aufl.). Schneider Verlag GmbH.
- Hattie, J., Beywl, W., & Zierer, K. (2013b). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Hébert, Y., & Sears, A. (o.J.). Citizenship Education. Canadian Education Association. Abgerufen von <http://www.cea-ace.ca/sites/cea-ace.ca/files/cea-2004-citizenship-education.pdf>
- Heckhausen, H., & Heckhausen, J. (Hrsg.). (2010). *Motivation und Handeln* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.
- Heckhausen, H., & Rheinberg, F. (1980). Lernmotivatin im Unterricht erneut betrachtet. *Unterrichtswissenschaft*, (8), 7–47.
- Hedke, R. (2003). Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. Abgerufen von <http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/Theorie-Praxis-Problem%20in%20der%20Lehrerbildung.pdf>
- Helsper, W. (2004a). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2004b). Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Einführung in den Thementeil. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50, 303–308.
- Helsper, W., Krüger, H.-H., & Rabe-Kleberg, U. (2000). Professionstheorie, Professions- und Biographieforschung - Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für qualitative Sozialforschung*, (1).
- Hengstschläger, M. (2012). *Die Durchschnittsfalle: Gene - Talente - Chancen* (Auflage: 9). Salzburg: Ecwin.
- Hollerer, L., Kleißner, E., & Seel, A. (2013). Der Blick auf den Professionalisierungsprozess. Coaching in der Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung*, (2), 31–35.
- Holzcamp, K. (1994, Februar). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung - Einführung in die Hauptanliegen des Buches (Vortrag im Rahmen des Potsdamer Kolloquiums zur Lern- und Lehrforschung am 23. Februar 1994)*. Gehalten auf der Potsdamer Kolloquium zur Lern- und Lehrforschung, Potsdam. Abgerufen von <http://www2.ibw.uni-heidelberg.de/~gerstner/holzcampLernen.pdf>
- Holzcamp, K. (1995). *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main; New York: Campus.

- IFES, im A. des B. für U., Kunst und Kultur und des BM für Wissenschaft und Forschung. (2009). *Befragung von Lehramtsstudierenden 2009. Hauptergebnisse*. Wien: o.A.
- Jonak, F., & Münster, G. (2014). *Die Pädagogische Hochschule: Hochschulgesetz 2005* (Auflage: 5., 5. Auflage). Zirl: Innvision.
- Jonak, F., Münster, Gerhard. (2006). *Die pädagogische Hochschule (Hochschulgesetz 2005) ; [kommentierte Ausgabe des Hochschulgesetzes 2005 mit aktualisierten Hinweisen auf die Erläuterungen zur Regierungsvorlage, besonderer Berücksichtigung der privaten Hochschulen sowie Wiedergabe der verfassungsrechtlichen Grundlagen und der wesentlichen Bestimmungen in anderen Gesetzen (einschließlich Dienstrechtes) ; Stand der Gesetzgebung: 15. März 2006]*. Innsbruck: Innverl. und Gatt.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6., neu ausgestattete Auflage). Weinheim; Basel: Beltz.
- Kleemann, F., Krähnke, U., & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung - Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kleinbeck, U. (2010). Handlungsziele. In *Motivation und Handeln* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 285–308). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.
- Klieme, E., & Hartig, J. (2008). Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (Sonderheft 8), 11–29.
- Koch, T. (2010). *Macht der Gewohnheit? Der Einfluss der Habitualisierung auf die Fernsehnutzung*. Springer-Verlag.
- Kohler, J. (2008). *Wissenstransfer bei hoher Produkt- und Prozesskomplexität: Pilotierung, Rollout und Migration neuer Methoden am Beispiel der Automobilindustrie*. Springer-Verlag.
- Köller, O. (1998). *Zielorientierungen und schulisches Lernen* (Bd. 4). Münster, New York, Minschen, Berlin: Waxmann Verlag.
- Köller, O., & Schiefele, U. (2006). Zielorientierung. In *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 880–886). Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag.
- Konrad, K. (2008). *Erfolgreich selbstgesteuert lernen. Theroetische Grundlagen, Forschungsergebnisse, Impulse für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kraft, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen- Problembereiche in Theorie und Praxis. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 45(6), 833–845.
- Krapp, A. (1992). Interesse, Lernen und Leistung. Neue Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogik*, (5), 747–770.
- Krapp, A. (1999). Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, (3), 387–406.
- Krapp, A. (2003). Die Bedeutung der Lernmotivation für die Optimierung des schulischen Bildungssystems. *Politische Studien. Zweimonatszeitschrift für Politik und Zeitgeschehen*, (Sonderheft 3), 91–105.

- Krapp, A., & Ryan, R. (2002). Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessenstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, (Beiheft 44).
- Krause, U. H. (2003). *Zielvereinbarungen und Leistungsorientierte Vergütung: Gestaltungsmöglichkeiten und Restriktionen im Tarifbereich* (2003. Aufl.). Deutscher Universitätsverlag.
- Krüger, H.-H., & Pfaff, N. (2008). Triangulation quantitativer und qualitativer Zugänge in der Schulforschung. In *Handbuch der Schulforschung* (2; durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 157–180). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2014). *Mixed Methods: Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Marburg: Springer-Verlag.
- Kühberger, C., Thurner, J., & Windischbauer, E. (2011). Gesellschaftliches Lernen. *Erziehung und Unterricht*, (7/8), 630–639.
- Kühn, T., & Koschel, K.-V. (2010). *Gruppendiskussionen: Ein Praxis-Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leutbecher, J. (1854). *Johann Amos Comenius Lehrkunst: Nach ihrer Gedankenfolge dargestellt*. Leipzig: Wilhelm Bausch. Abgerufen von [http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10763400\\_00007.html](http://reader.digitale-sammlungen.de/de/fs1/object/display/bsb10763400_00007.html)
- Locke, E. A., Shaw, K. N., Saari, L. M., & Latham, G. P. (1981). Goal setting and Task Performance: 1969-1980. *Psychological Bulletin*, 90(1), 125–152.
- Löw, M. (2006). *Einführung in die Soziologie der Bildung und Erziehung* (2., durchg. Aufl.). Opladen: UTB.
- Mandl, H., & Friedrich, H. F. (Hrsg.). (2005). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). *Qualitative Data Analysis: A sourcebook of new methods* (2. Aufl.). Newbury Park: Sage.
- Müller, F. H. (2006). Interesse und Lernen. *Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, 48–62.
- Neubert, S. (2006). John Dewey (1859-1952). In *Klassiker der Pädagogik. Die Bildung der modernen Gesellschaft*. (S. 221–246). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, (41), 198–215.
- Nückles, M., Hübner, S., Dümer, S., & Renkl, A. (2010). Expertise reversal effects in writing-to-learn. *Instructional Science*, 38(3), 237–258.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit*. München: Psychologie Verlags Union.
- Popp, U. (2004). Zur Diskrepanz zwischen fachlicher und pädagogischer Professionalisierung - am Beispiel von Geschlechterdisparitäten in der Schule. In *Zur Professionalisierung pädagogischen Handelns. Arbeiten aus der Sektion Lehrerbildung und Lehrerbildungsforschung in der Österreichischen Gesellschaft für Forschung und Entwicklung im Bildungswesen*. Münster: LIT.

- Precht, R. D. (2013). *Anna, die Schule und der liebe Gott: Der Verrat des Bildungssystems an unseren Kindern* (ungekürzte Lesung). München; Hamburg: der Hörverlag.
- Prein, G., Kelle, & Kluge. (1993). Strategien zur Integration quantitativer und qualitativer Auswertungsverfahren. Arbeitspapier Nr. 19. (Der Vorstand des Sfb 186, Hrsg.). Abgerufen von <http://www.sfb186.uni-bremen.de/download/paper19.pdf>
- Prenzel, M. (1996a). Bedingungen für selbstbestimmt motiviertes und interessiertes Lernen im Studium. In J. Lompscher & H. Mandl (Hrsg.), *Lehr- und Lernprobleme im Studium: Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten*. Bern u.a.: Huber.
- Prenzel, M. (1996b). Sechs Möglichkeiten, Lernende zu demotivieren. In H. Gruber & A. Renkl (Hrsg.), *Wege zum Können: Determinanten des Kompetenzerwerbs*.
- Prenzel, M., Gogolin, I., & Krüger, H.-H. (2007). *Kompetenzdiagnostik: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8* (Bd. 8). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer.
- Prokopp, K. (2000). Paradoxien und Antinomien professionellen Handelns im Lehrer(innen)beruf [42 Absätze]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(1), Art. 29. Abgerufen von <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0001297>.
- Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C., & Gniewosz, B. (2010). *Empirische Bildungsforschung: Gegenstandsbereiche*. Springer-Verlag.
- Reischmann, J. (1999). Selbstgesteuertes Lernen - Verlauf, Ergebnisse und Kritik der amerikanischen Diskussion. In *Selbstgesteuertes Lernen - auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur* (S. 40–56). Frankfurt/M.: DIE.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivationsdiagnostik*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe Verlag GmbH & Co.KG.
- Rheinberg, F. (2008). *Motivation* (7. Aufl., Bd. 6). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rheinberg, F. (2010). Intrinsische Motivation und Flow-Erleben. In *Motivation und Handeln* (4., überarb. und erweiterte Auflage, S. 365–388). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag GmbH.
- Rollett, B. (1970). *Der Anstrengungsvermeidungstest (AVT): Versuchsfassung*. Rodenkirchen: Ritter.
- Rollett, B., & Bartram, M. (1998). *AVT-Anstrengungsvermeidungstest* (3., überarbeitete Auflage). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe, Verlag für Psychologie.
- Rosa, H. (2007). Leben lernen!? Der andere geheime Bildungsauftrag der Schule. In *Leben lernen - Wie stricken ohne Wolle? 13 Experten streiten über Konzepte und Modelle zur Lernmethodik* (S. 40–58). Weinheim und Basel: Beltz.
- Rosa, H., & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Rückriem, G., & Erdmann, J. W. (2009). Sinnbildung lernen. *Hamburg macht Schule*, (4), 26–29.
- Salcher, A. (2008). *Der talentierte Schüler und seine Feinde* (6. Aufl.). Salzburg: Ecowin Verlag.

- Scheffer, D., & Heckhausen, H. (2010). Eigenschaftstheorien der Motivation. In *Motivation und Handeln* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 43–72). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag GmbH.
- Schiefele, H. (1978). *Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre*. München: Ehrenwirt.
- Schiefele, U. (1996). *Motivation und Lernen mit Texten*. Göttingen; Seattle: Hogrefe Verlag.
- Schiefele, U., & Köller, O. (1998). Intrinsische und extrinsische Motivation. In *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 193–197). Weinheim: Beltz, PVU.
- Schielin-Jakobi, D. (2008). *Beschreibung schulischer Belastungsmomente aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer mit besonderer Berücksichtigung der Anstrengungsvermeidung als Verarbeitungsstrategie*. Universität Wien, Wien. Abgerufen von [http://othes.univie.ac.at/4275/1/2008-12-15\\_9307101.pdf](http://othes.univie.ac.at/4275/1/2008-12-15_9307101.pdf)
- Schlag, B. (2013). *Lern- und Leistungsmotivation* (4., überarbeitete und aktualisierte Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Schmalt, H.-D., & Sokolowski, K. (2000). Zum gegenwärtigen Stand der Motivdiagnostik. *Diagnostica*, (46), 115–123.
- Schmidt, K. H., & Kleinbeck, U. (2006). *Führen mit Zielvereinbarung*. (H. Schuler, R. Hossiep, M. Kleinmann, & W. Sarges, Hrsg.) (1., Aufl., Bd. 12). Göttingen, Bern, Wien, Toronto, Seattle, Oxford, Prag: Hogrefe Verlag.
- Schmitz, B., & Schmidt, M. (2007). Einführung in die Selbstregulation. In *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen* (S. 9–18). Stuttgart: Kohlhammer GmbH. Abgerufen von [http://www.krammerbuch.at/bookData/pdfs/sample\\_landmannSelbstregu.pdf](http://www.krammerbuch.at/bookData/pdfs/sample_landmannSelbstregu.pdf)
- Schober, C. (2013). Skriptum für die Lehrveranstaltung Unterrichtsplanung und Grundlagen kognitiven Lernens. Grundlage für die Gestaltung selbstorganisierten Lernens (SOL) in der Pilotgruppe im WS 13/14 hinsichtlich der genannten Fächer. Unveröffentl. Dokument.
- Schrittesser, I. (2012). Organisation der Lehrerbildung in Österreich: Modelle und Empfehlungen. In *Lehren lernen - die Zukunft der Lehrerbildung* (S. 115–130). Wien.
- Schuler, H., Prochaska, M., & Frintrup, A. (2001a). *LMI. Leistungsmotivationsinventar. Dimensionen berufsbezogener Leistungsorientierung. Manual*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.
- Schuler, H., Prochaska, M., & Frintrup, A. (2001b). *LMI-Leistungsmotivationsinventar. Dimensionen berufsbezogener Leistungsorientierung*. Göttingen: Hogrefe-Verlag GmbH & Co.
- Schütze, F. (2000). Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns: Ein grundlagentheoretischer Aufriß. *Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung*, 1, 49–96.
- Seel, A. (2004). Der lange Weg zum selbstorganisierten Lernen. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 3(4. Jg.), 8–14.

- Simon, F. B. (2014). Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus (7. Aufl.). Heidelberg: Carl Auer Verlag.
- Sokolowski, K., & Heckhausen, H. (2010). Soziale Bindung: Anschlussmotivation und Intimitätsmotivation. In Motivation und Handeln (4., überarb. und erweiterte Auflage, S. 193–210). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag GmbH.
- Spiel, C. (2006). Grundkompetenzen für lebenslanges Lernen - eine Herausforderung für Schule und Hochschule? In Bildung über die Lebenszeit (S. 85–96). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C., & Dickhäuser, O. (2002). SELLMO-Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation. Göttingen.
- Steinbach, A., Hennig, M., & Becker, O. A. (2014). *Familie im Fokus der Wissenschaft*. Springer-Verlag.
- Steindorf, G. (2000). *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens* (5. Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- Terhart, E. (2000). *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland* (2. Aufl.). Weinheim u.a.: Beltz.
- Terhart, E. (2011). Lehrerberuf und Professionalität. Gewandeltes Begriffsverständnis - neue Herausforderungen. *Zeitschrift für Pädagogik*, (57; Beiheft), 202–224.
- Tremp, P. (2012). Hochschullehre und LehrerInnenbildung. Über Lehrtraditionen und hochschuldidaktische Qualifizierung. *Journal für LehrerInnenbildung*, 3/2012(12. Jahrgang), 9–19.
- Voss, R. (Hrsg.). (1997). *Die Schule neu erfinden: systemisch-konstruktivistische Annäherungen an Schule und Pädagogik*. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Webb, E., Campell, D., Schwartz, R., & Sechrest, L. (1966). *Unobtrusive Measures: Nonreactive Research in the Social Sciences*. Chicago: Rand McNally.
- Weber, K. (1996). Selbstgesteuertes Lernen. Ein Konzept macht Karriere. *Grundlagen der Weiterbildung*, Jg. 7(4), 178–182.
- Wegge, J. (1998). *Lernmotivation, Informationsverarbeitung, Leistung. Zur Bedeutung von Zielen des Lernenden bei der Aufklärung motivationaler Leistungsunterschiede* (Bd. 7). Münster, New York: Waxmann.
- Weinert, F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. *Unterrichtswissenschaft*, (10 (2)), 99–110.
- Windischbauer, E., & Seethaler, E. (2013). Leitbild Lehr-/Lernform „ABC 3plus“. unveröffentlicht.
- Winne, P. H., & Perry, N. E. (2000). Measuring self-regulated learning. In *Handbook of Self-Regulation* (S. 531–566). San Diego: Elsevier Academic Press.
- Wirth, J. (2004). *Selbstregulation von Lernprozessen*. Münster u.a.: Waxmann.
- Zeuner, C. (2013). Entwicklung und Umsetzung eines didaktisch-methodischen Konzepts zur politischen Bildung. Oskar Negts „Gesellschaftliche Kompetenzen“. *Magazin erwachsenenbildung.at. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.*, (20), 2–14.

- Zimmerman, B. (1989). Models of Self-Regulated Learning and Academic Achievement. In *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research, and practice* (S. 1–27). New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B., J. (1990). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: An Overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3–17.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation. A social cognitive Perspective. In *Handbook of Self-Regulation* (S. 13–39). San Diego: Elsevier Academic Press.
- Zimmerman, B. J., & Campillo, M. (2003). Motivating Self-Regulated Problem Solvers. In *The Psychology of Problem Solving* (S. 233–262). Cambridge, UK ; New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Hrsg.). (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: theory, research, and practice*. New York: Springer-Verlag.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance. An introduction and an overview. In *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (S. 1–12). New York: Taylor & Francis.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. H. (Hrsg.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge.

## 9 ANHANG

Übersicht zu den Gruppendiskussionen RUNDE 1:

Gruppengröße: 24 Personen

Datum	Personen	Dauer
GD 1_1: 21.01.2014	4 Personen	0:53:40
GD 1_2: 21.01.2014	4 Personen	1:15:45
GD 1_3: 22.01.2014	4 Personen	1:24:21
GD 1_4: 22.01.2014	4 Personen	0:49:45
GD 1_5: 06.02.2014	4 Personen	1:24:00
GD 1_6: 06.02.2014	4 Personen	0:50:53

Übersicht zu den Gruppendiskussionen RUNDE 2:

Gruppengröße: 21 Personen, davon 2 zu diesem Zeitpunkt im Ausland

Datum	Personen	Dauer
GD 2_1: 08.06.2015	4 Personen	0:28:01
GD 2_2: 16.06.2016	4 Personen	0:28:04
GD 2_3: 16.06.2015	4 Personen	0:27:32
GD 2_4: 18.06. 2015	2 Personen	0:28:25
GD 2_5: 25.06. 2015	4 Personen	0:36:00

Übersicht zu den Gruppendiskussionen RUNDE 3:

Gruppengröße: 20 Personen

Datum	Personen	Dauer
GD 3_1: 31.05.2016	4 Personen	0:43:43
GD 3_2: 15.06.2016	4 Personen	0:32:26
GD 3_3: 15.06.2016	4 Personen	0:29:41
GD 3_4: 16.06.2016	4 Personen	0:28:10
GD 3_5: 21.06.2016	4 Personen	0:42:05



**Auszug aus den konkreten Maßnahmen im Pilotprojekt ABC 3<sup>plus</sup>**

LV	Semester	Maßnahme	Feldzuordnung
<b>Schwerpunktsetzung im erste Studienjahr: Selbstreguliertes Lernen lernen</b>			
BE, WX, WT	1. Semester	Fächerkombination; Tri-Teaching in geblockten Tagesveranstaltungen	Förderung der Resonanzbeziehung; Fach- und Sachkompetenz
SU	1. Semester	Konkrete Umsetzung einer Raumgestaltung (öffentlicher Raum) im Haus; selbstgewählte Thematik mit öffentlicher Präsentation	Fach- und Sachkompetenz; Selbstregulation
UWS, UWO	1. Semester	Konzeptualisierung der LV im Rahmen Selbstregulierten Lernens mit Workshop Charakter	Fach- und Sachkompetenz; Selbstregulation
ME	1. Semester	Erarbeitung der Musiktheorie in Selbstregulation	Fach- und Sachkompetenz; Selbstregulation
Allgemein	1. Semester	Teilnahme von Studierenden an Jour-Fixe-Terminen (Planungen, Besprechungen)	Förderung der Resonanzbeziehung
UWS, SU, D	2. Semester	Fächerübergreifender Leistungsnachweis	Fach- & Sachkompetenz
Erziehungs-wissenschaft	2. Semester	Exkursion „Schulen die es anders machen“	Fach- & Sachkompetenz; Resonanzbeziehung
E, D	2. Semester	Kooperation der beiden LV im Sinne von phasenweisem Teamteaching	Fach- & Sachkompetenz

Allgemein	2. Semester	Teilnahme von Studierenden an Jour-Fixe-Terminen	Förderung der Resonanzbeziehung
Allgemein	2. Semester	Gruppendiskussion	Förderung der Resonanzbeziehung
<b>Schwerpunkt zweites Studienjahr: Resonanzbeziehung fördern und Herausforderungen meistern</b>			
Allgemein	3. Semester	Verwaltung des Terminkalenders aller Beteiligten (LP und Studierende) durch die Studierenden	Selbstregulation
Kommunikation & Konflikt	3. Semester	Stefan Zweig-Filmprojekt	Selbstregulation; Fach- & Sachkompetenz
Citizenship learning I	3. Semester	Neu angelegte Lehrveranstaltung mit Künstlerpaar	Citizenship-learning; Fach- & Sachkompetenz
Allgemein	3. Semester	Gruppendiskussion – Sondertermin auf Grund der Gruppensituation (9 Studierende im Ausland)	Förderung der Resonanzbeziehung
Allgemein	Ende 3. Semester	„Come together“: Nach Rückkehr der meisten Studierenden aus dem Ausland ein gemeinsamer Termin zum Berichten, Erzählen und zum Austausch über die Erfahrungen der Verreisten wie der Verbliebenen	Förderung der Resonanzbeziehung
Citizenship-learning II und III	4. Semester	Umsetzung der Community Opera - Aufführung	Citizenship-learning

Tagespraktikum und Blockpraktikum	4. Semester	Auflösen der bisherigen Struktur zu Gunsten des Projektes Noahs Flut	Citizenship-learning
Allgemein	4. Semester	Teilnahme von Studierenden an Jour-Fixe-Terminen	Förderung der Resonanzbeziehung
<b>Schwerpunkt im dritten Studienjahr: Professionellen Habitus sichern</b>			
Kick-off für das letzte Studienjahr	5. Semester	Rückblick und Vorschau/Vorhaben/ Anregungen	Resonanzbeziehung Fach- und Sachkompetenz
SU	5. Semester	Tag der Nachhaltigkeit; Planung und Erarbeitung in selbstregulativer Weise	Selbstregulation; Fach- & Sachkompetenz
Innovation	6. Semester	Exkursion „Schulen die es anders machen II“ nach Berlin	Fach- und Sachkompetenz
Evaluation	6. Semester	Reflexionsseminar	Fach- und Sachkompetenz
Abschlussveranstaltung/Ausklang Pilotprojekt	6. Semester	Präsentation/ Rückblick/Vorausschau	Resonanzbeziehung

## Transkriptionsregeln nach Bohnsack

Transkriptionsrichtlinien:	
ja-ja	Schneller Anschluss, Zusammenziehung
(3)	Pause, Dauer in Sekunden
(.)	kurzes Absetzen, kurze Pause
Jaaa	Dehnung, je mehr Vokale aneinandergereiht sind, desto länger ist die Dehnung
<u>Nein</u>	Betonung
<b>Nein</b>	Lautstärke
Satzzeichen zeigen nur Intonationsveränderungen an:	
.;	für stark ; (Semikolon) für schwach sinkende Intonation
?,	? für stark , (Komma) für schwach steigende Intonation
vie-	Abbruch
(kein)	Unsicherheit bei Transkription, z.B. auf Grund schwer verständlicher Äußerungen
( )	Äußerung ist unverständlich, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
(( ))	Kommentare bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht verbalen oder gesprächsinternen Ereignissen
...	Auslassung im Transkript
@Text@	Text wird lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	drei Sekunden lachen
°Text°	leises sprechen innerhalb der Markierungen
_Text_	paralleles Sprechen zweier Personen
<b>Die Transkriptionsrichtlinien wurden aus Bohnsack (1993) entlehnt. Zur ausführlichen Auseinandersetzung mit Transkriptionssystemen siehe Dittmar (2000).</b>	

Quelle: **Bohnsack, R.** (1993): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen.

Niederreiter, Heike  
(Name, Vorname)

05.10.1968  
(geboren am)



## VERSICHERUNG AN EIDES STATT

Ich erkläre, dass

- Ich meine Dissertation über das Thema:

Zur Lern- und Leistungsmotivation von Lehramtsstudierenden  
Eine Interventionsstudie

selbstständig verfasst habe, keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe und sämtliche Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken entnommen sind, in jedem einzelnen Fall unter genauer Angabe der Quelle (einschließlich des World Wide Web sowie anderer elektronischer Datensammlungen) deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht habe. Dies gilt auch für angefügte Zeichnungen, bildliche Darstellungen, Skizzen und dergleichen.

- mir bei der Anfertigung meiner Dissertation nur die nachstehend aufgeführten Personen in der jeweils beschriebenen Weise entgeltlich / unentgeltlich geholfen haben und ich darüber hinaus keine Promotionsvermittlung oder -beratung in Anspruch genommen habe.

1. Interpretationswerkstatt an der PH Salzburg Stefan Zweig	UNENTGELTlich
2. Mag. Gabriele Hornung im Bereich der quantitativen Auswertung	ENTGELTlich
3.	
4.	
5.	

Ich bestätige die Richtigkeit dieser Erklärung und versichere an Eides Statt, dass ich nach bestem Wissen die reine Wahrheit erkläre und nichts verschwiegen habe.

.....  
Ort Datum Unterschrift

Die Informationen<sup>1</sup> zur Bedeutung der eidesstattlichen Versicherung und zu den strafrechtlichen Folgen einer unrichtigen oder unvollständigen eidesstattlichen Versicherung habe ich zur Kenntnis genommen.

.....  
Ort Datum Unterschrift

<sup>1</sup> Die eidesstattliche Versicherung ist eine Betörung, mit der bekräftigt wird, dass eine bestimmte Erklärung der Wahrheit entspricht. Besondere Rechtsbedeutung erlangt die Versicherung an Eides Statt dadurch, dass nach § 156 Strafgesetzbuch (StGB) die Abgabe einer unwahren eidesstattlichen Versicherung eine Straftat darstellt. Gibt eine Person also eine eidesstattliche Versicherung ab und erklärt dabei die Unwahrheit, so macht sie sich strafbar.

Gemäß § 156 StGB wird die Abgabe einer falschen eidesstattlichen Versicherung oder die Berufung auf eine solche Versicherung gegenüber einer zuständigen Behörde mit bis zu drei Jahren Freiheitsstrafe oder mit Geldstrafe bestraft.

### § 156

#### Falsche Versicherung an Eides Statt

„Wer vor einer zur Abnahme einer Versicherung an Eides Statt zuständigen Behörde eine solche Versicherung falsch abgibt oder unter Berufung auf eine solche Versicherung falsch aussagt, wird mit Freiheitsstrafe bis zu drei Jahren oder mit Geldstrafe bestraft.“

